

Vorkoeper, Ute

Hybride Dialoge - Kunstausbildung in der Medienkultur. Rückschau auf die Modellversuche zur künstlerischen Ausbildung an Hochschulen im BLK-Programm "Kulturelle Bildung im Medienzeitalter"

Bonn : BLK 2005, 98 S. - (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung; 125)



Quellenangabe/ Reference:

Vorkoeper, Ute: Hybride Dialoge - Kunstausbildung in der Medienkultur. Rückschau auf die Modellversuche zur künstlerischen Ausbildung an Hochschulen im BLK-Programm "Kulturelle Bildung im Medienzeitalter". Bonn : BLK 2005, 98 S. - (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung; 125) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-2465 - DOI: 10.25656/01:246

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-2465>

<https://doi.org/10.25656/01:246>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Heft 125

Hybride Dialoge - Kunstausbildung in der Medienkultur

Rückschau auf die Modellversuche zur künstlerischen
Ausbildung an Hochschulen im BLK-Programm
"Kulturelle Bildung im Medienzeitalter"

von

Dr. Ute Vorkoeper, Hamburg

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Materialien zur Bildungsplanung
und zur Forschungsförderung

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)
- Geschäftsstelle -
Friedrich-Ebert-Allee 38
53113 Bonn

Telefon: (0228) 5402-0
Telefax: (0228) 5402-150
E-mail: blk@blk-bonn.de
Internet: www.blk-bonn.de

ISBN 3-934850-64-2
April 2005

Vorwort

Mit dem im April 2000 gestarteten und auf fünf Jahre angelegten Modellversuchsprogramm Kulturelle Bildung im Medienzeitalter (**kubim**) sind 23 Modellversuche aus 13 Bundesländern gefördert worden. Ziel war, in den Bildungsbereichen Schule, Hochschule und außerschulische Bildung innovative Modelle für den kreativen und kompetenten Umgang mit den neuen Medientechnologien in der kulturellen Bildung/Ausbildung zu entwickeln und zu erproben sowie ästhetische Erfahrungen in medialen und interdisziplinären Projekten zu evozieren.

Die von den Modellversuchen vorgelegten Abschlussberichte lassen erkennen, dass eine alle Bildungsbereiche übergreifende Verknüpfung der Ergebnisse der Modellversuche lediglich auf hoher Abstraktionsebene möglich wäre und damit für die Bildungspolitik bezogen auf die unterschiedlichen Bildungsbereiche kaum konkrete Handlungsempfehlungen abgeleitet werden können. Dies trifft insbesondere auf die Modellversuche im Hochschulbereich zu, die bis auf eine Ausnahme ausschließlich an künstlerischen Hochschulen durchgeführt worden sind.

Deren ursprüngliches Anliegen, geeignete Instrumente zu entwickeln, den Einsatz neuer Medientechnologien in der künstlerischen Ausbildung zu forcieren und die Medienkompetenz von Studierenden und Hochschullehrern zu verbessern, erforderte viel grundsätzlicher als zunächst erwartet, die Auseinandersetzung mit dem Konfliktfeld Kunst und Gestaltung versus Medien und deckte damit eine zentrales inhaltliches Thema der Studienstrukturreform der Kunsthochschulen und der Zukunft einer Kunstausbildung auf. Die Projektgruppe "Innovationen im Bildungswesen" hat daher im Rahmen der Gesamtdarstellung der Ergebnisse des **kubim**-Programms den Projektträger um eine gesonderte Auswertung der Ergebnisse der Hochschulmodellversuche gebeten.

Sie liegt mit der Ergebnisauswertung von Frau Dr. Vorkoeper vor und ist Teil der Gesamtevaluation des **kubim**-Programms, die das Zentrum für Kulturforschung in diesem Jahr mit einem umfassenden Abschlussbericht beenden wird. Die Autorin hat den Hamburger Modellversuch *transmedien* geleitet und evaluiert das Vorhaben aus der Binnensicht einer Beteiligten. Sie begründet die gesellschaftliche Relevanz und zukünftige Bedeutung von Kunst in ihrem Vermögen zur differenzierten Reflexion von Bildwirklichkeiten, zur Unterbrechung der glatten Medienoberflächen, zur Darstellung medialer Konstruktionen und Funktionen. Dieses Vermögen gilt es innerhalb der Medienkultur zu wahren und zu fördern. Dabei erweist sich die Aufgabe als komplex, denn sie erschöpft sich nicht in der Ergänzung der Ausbildung um technische Fertigkeiten und der Schulung medialer Kompetenzen. Die Auseinandersetzung mit Medienkultur und technischen Medien muss vielmehr eingebettet in die historischen künstlerischen Techniken und Darstellungstraditionen stattfinden.

Als Resümee und bezogen auf die Kunstausbildung stellt sie fest:

Statt auf Versöhnung der Bereiche zu setzen oder die Differenzen durch die Einführung neuer Medienstudiengänge oder die Auslagerung in Medienhochschulen zu beruhigen, sollten die Konflikte dargestellt und (...) ausgetragen werden. Im Dschungel der Traditionen und angesichts der sich abschottenden Welten von Kunst und Medienkunst, Kunst und Gestaltung ist es weniger notwendig, gezielte Medienstudiengänge an Kunsthochschulen einzurichten als vielmehr den Dialog zwischen Kunstformen und Disziplinen nachhaltig zu gestalten. Dies wurde letztendlich in allen Modellversuchen deutlich."

Die Hochschulmodellversuche im **kubim**-Programm waren insoweit sehr erfolgreich, als sie exemplarisch das Konfliktfeld aufgedeckt und diskutierbar gemacht haben. Sie belegen das Bedürfnis der Studierenden, sich mit "Medienfragen" kreativ zu beschäftigen und in ihre künstlerische Tätigkeit zu integrieren und ihre Erwartung an die Hochschule, die entsprechenden Angebote vorzuhalten. Die Hochschulmodellversuche haben aber auch die Widerstände identifiziert, die einer Vermengung von Kunst und Medien widersprechen und

sich damit einer weiteren Entwicklung der künstlerischen Hochschulen, die sich offensiv und konstruktiv mit der "neuen Medienwelt" auseinandersetzen muss, entgegenstellen. Dass erfolgreiche Ansätze der Hochschulmodellversuche bisher nicht nachhaltig gesichert worden sind, ist weniger finanzieller Not als diesen Widerständen geschuldet.

Damit wird deutlich, dass die gemeinsame Anstrengung von Bund und Ländern zur Förderung kultureller Bildung aufbauend auf den bisher erzielten Ergebnissen intensiviert werden muss.

Herbert Hossmann
BLK-Projektgruppe "Innovationen im Bildungswesen"

Hybride Dialoge

Kunstausbildung in der Medienkultur



Rückschau auf die Modellversuche
zur künstlerischen Ausbildung an
Hochschulen im BLK-Programm
Kulturelle Bildung im Medienzeitalter

Ute Vorkoeper

Hamburg im April 2005

Die Broschüre umfasst drei Teile. Teil 1 skizziert das Modellprogramm „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter“ (**kubim**) und den Problemhintergrund. Im Anschluss werden die Modellprojekte zur künstlerischen Ausbildung an Hochschulen im Programm vorgestellt und die gemeinsamen Ziele, Erfahrungen und Forderungen zusammengefasst. Der Teil schließt mit bildungspolitischen Anregungen zum Konfliktfeld Kunst / Medien in der akademischen Kunstausbildung. Teil 2 stellt einführende Texte aus den Modellversuchen zusammen und Teil 3 Kurzdarstellungen der Projekte.

I. Hybride Dialoge – Kunstausbildung in der Medienkultur

1. Das BLK-Programm „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter“	6
Anfänge im Rückblick	6
Ziele und Nebeneffekte	7
Ein nicht-programmatisches Programm	8
Startschwierigkeiten	10
Bildungspolitische Gratwanderung	10
Aufbau und Ziel der Broschüre	11
2. Anmerkungen zur akademischen Kunstausbildung	12
Kunst oder Kultur oder Gegenkultur oder Eingriff in Kultur	12
Potential Space	14
Parallelwelten	16
3. Die Modellversuche zur künstlerischen Ausbildung an Hochschulen im Programm „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter“	20
Projektübersicht	20
Die Modellversuche	23
<Visuelle Kompetenz an der Schnittstelle Gestaltung – Informatik – Kommunikation> Staatliche Akademie der Künste Stuttgart	
<transmedien> Hochschule für bildende Künste Hamburg	
<Artlab – Medienhöhle 1-x> Hochschule für bildende Künste Dresden	
<KIT – Kunst Informatik Theorie> Kunsthochschule für Medien Köln	
<soundXchange> Universität der Künste Berlin	
<Autorschaft unter den Bedingungen von Multimedia>, Universität Halle-Wittenberg	
Geteilte Erfahrungen – geteilte Ziele	36
4. Bildungspolitische Anregungen	39
Produktive Konfliktlinien	39
Strukturelle und curriculare Überlegungen	40
<i>Dialogfelder: Transmedialer Austausch</i>	
<i>Künstlerische Wissenschaftlichkeit / Praxistheorie und Interdisziplinarität</i>	
<i>Einrichtung und Etablierung hybrider Studienbereiche</i>	
<i>Gender Studies im Feld „Kunst und Medien“</i>	
<i>Medienforschung innerhalb von Cultural Studies</i>	
<i>Übergänge zu angewandten und wissenschaftlichen Disziplinen</i>	
<i>Technische Standards, Betreuungsstandards und praktische Vernetzung</i>	
<i>Kunsterziehung als (medien-)kulturelle Vermittlungskunst</i>	
Didaktische Überlegungen	47
<i>Module, Projektorientierung, Teamwork und Klassenverbund</i>	
<i>Techniklehre und Technikanwendungen</i>	
<i>Fortbildungsmaßnahmen für Lehrende als Bildungsmaßnahme für Studierende</i>	
5. Schlusswort – Eine zukommende Kunstausbildung	50
6. Literatur	51

II. Texte aus den Modellversuchen

MultiMedia und Autorschaft – Hintergründe >Matthias Buck, Florian Hartling, Reinhold Viehoff.	54
Medienausbildung an einer Kunsthochschule: Dresden >Lutz Dammbeck	58
Visuelle Performativität >Hans Dieter Huber	62
Integration von Online-Medien in die Ausbildung von Kunsterzieher/innen >Bettina Lockemann	68
Kunst als Medientheorie: Einige fokussierende Sätze als Wegleitung für schnelle, aber aufmerksame Wanderer >Hans Ulrich Reck	72
Was sind Sound Studies? >Holger Schulze	79
Code@Art. Vorwort >Jochen Viehoff, Georg Trogemann	84
Künstler, Ingenieure, Bastler und andere >Ute Vorkoeper	87

III. Abstracts der Modellversuche

<ARTLAB: Medienhöhle 1 – X> Hochschule für bildende Künste Dresden	90
<Autorschaft unter den Bedingungen von Multimedia> Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg	91
<KIT: Kunst. Informatik. Theorie.> Kunsthochschule für Medien Köln	93
<soundXchange> Universität der Künste Berlin	94
<transmedien> Hochschule für bildende Künste Hamburg	95
<Visuelle Kompetenz im Medienzeitalter> Akademie der bildenden Künste Stuttgart	97

I. Hybride Dialoge – Kunstausbildung in der Medienkultur

1. Das BLK-Programm „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter“

Anfänge im Rückblick

Wir befinden uns im Jahr 2005. Der Hype um die neuen Medien ist lange verfliegen und er stand bereits im Zenit als die ersten Modellversuche zur akademischen Kunstausbildung im Medienzeitalter anliefen, von denen der vorliegende kritische Bericht ausgeht.¹ Die Publikationen zu Medien und Kunst / Kultur begannen Ende der 1990er gerade, den Denkmart zu überschwemmen. En passant hatte man sich überall an die Rede vom Neuen gewöhnt, ja damit begonnen, es dem eigenen Denken und Handeln möglichst reibungslos einzugliedern oder als „das Andere“ anderen zu überlassen. Schwankungen zwischen Begeisterung und Reaktion, Hingabe an neue Techniken oder ihre radikale Abwehr, neue Separierungen oder schlichte Indifferenz markierten das traditionelle hochkulturelle Feld. Auch im Bildungsbereich. So konnten Kunsthochschulen 1998 durchaus mit Recht behaupten, dass man in ihnen bereits irgendwo irgendwann über die neuen Technologien nachgedacht, einiges Neues angeschafft, angewandt und auch schon einmal unterrichtet hatte. Allerdings waren diese Ansätze meist sporadisch, vieles geschah zufällig, zumindest ohne vermittelnden Plan. Parallel dazu hatten sich über die 1990er Jahre die euphorisch innovativ behaupteten Neugründungen oder Neuprofilierungen in der künstlerischen Medienausbildung beweisen und etablieren müssen.

Diese unübersichtliche Situation bildete den Anlass für die „Projektgruppe Innovationen im Bildungswesen“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, das Fachprogramm „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter“ (**kubim**) aufzulegen. Es sollte den erreichten Status Quo von „Medien“ in der künstlerischen (und kulturellen) Ausbildung an Schulen, Hochschulen und außerschulischen Einrichtungen eruieren, reflektieren sowie modellhaft auf die Erfahrungen, Defizite oder Erfolge reagieren. Und es sollte, vermittelt über den Begriff Medien, die in regelmäßigen Abständen gestellte Frage nach der Notwendigkeit und der Reformierbarkeit der tradierten künstlerischen Ausbildungsformen beantworten.

Das erscheint zunächst wie ein kleines Wunder. Immerhin stellten das Bundesministerium für Bildung und Forschung und die beteiligten Länder mit über 11 Millionen Euro einen großen, ernsthaften Etat für insgesamt 23 Modellversuche bereit. Das ist viel Geld für Ausbildungsbereiche, die sonst – trotz aller Lippenbekenntnisse - innerhalb der Bildungsdebatte nur eine Statistenrolle spielen und stets von Kürzungen, sogar Streichungen bedroht sind, weil manche sie nach wie vor als reine Bildungswerte oder bloßen Luxus begreifen.

Dass man sich auf Bund-Länder-Ebene so deutlich der kulturellen Bildung zuwandte, ist

¹ In meiner Zusammenstellung werden nur die Modellprojekte beleuchtet und quer gelesen, die direkt mit der künstlerischen, gestalterischen oder kunsterzieherischen Ausbildung an Hochschulen und Akademien zu tun hatten und sich an Studenten richteten, d.h. deren Fokus dezidiert auf der Entwicklung und Etablierung neuer Studiengänge oder Studienformen zur Integration der technischen Medien in die künstlerische Ausbildung lag. Erwähnen möchte ich hier kurz folgende von Hochschulen aus gesteuerte Modellversuche, die sich auf die Innovation (außer-)schulischer Strukturen konzentrierten:

a) Projektleitung durch Vertreter/-innen der jeweiligen Hochschulen:

ArtDeCom (CAU Kiel – Muthesius Hochschule Kiel – IMIS Lübeck)

GanzOhrSein (LMU München)

Me[i]Mus (Hochschule für Musik Würzburg und Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg)

Spiel- und Theaterpädagogik multimedial (LMU München)

b) Wissenschaftliche Prozessbegleitung und –evaluation durch Vertreter/-innen der jeweiligen Hochschulen:

Schwimmen lernen im Netz (Universität Bremen und Universität Hamburg)

sense&cyber (Universität Hamburg)

sicher der großen politischen Schlagkraft des Begriffs „Medien“ um die Jahre 1997/98 zu verdanken. Aber es verdankt sich auch dem besonderen Engagement einzelner in der Projektgruppe, einem Engagement, dem gerade nicht mehr die tradierte Überzeugung zugrunde liegt, dass Kunst und Kultur sog. Bildungswerte innerhalb der Gesellschaft darstellen. Es geht vielmehr davon aus, dass in der postindustriellen, globalisierten Welt die entscheidenden Fragen der sozialen wie individuellen Orientierung, der kritischen Identifikation, der verantwortlichen Befähigung zu Artikulation und (politischer) Handlung in besonderem Maße über die Auseinandersetzung mit den Künsten und in der kritischen Anwendung von Kulturtechniken gewonnen werden können.

Die mediale Konstruktion von Welt und die Veränderung der Wahrnehmung durch technische Medien müssten also, so die These der Initiatoren weiter, das zentrale Forschungs-, Darstellungs- und Gestaltungsfeld der Künste bilden. In dem Maße wie Wahrnehmung in allen Lebensbereichen mehr und mehr auf mediale Darstellungen trifft, wird Wirklichkeit mehr und mehr als Effekt dieser Gestaltungen erfahren. Oder anders formuliert: Wirklichkeit erscheint heute fast durchgängig in technischen medialen Gestaltungen und ihre Wahrnehmung bedarf dabei immer neuer technischer Seh- und Hörhilfen. Die Annahme der Projektgruppe Innovationen war, dass eben die Künste diese sich selbst begründende und bestätigende Spirale von medialer Konstruktion und technisch vermittelter Wahrnehmung zu durchbrechen und Reflexionen oder Verschiebungen dessen zu zeigen vermögen, was Welt als politische, soziale, individuelle Handlungssphäre entstehen lässt. Anders als in wissenschaftlichen Medienkritiken und -theorien, die oft polarisierend entweder das platonische Höhlengleichnis nicht verlassen oder Welt sowieso immer schon und nur als Konstruktion erkennen können, sieht man in den Künsten das Feld, in dem Reflexion, Kritik und Neugestaltung zu gleichen Teilen konkreter, differenzierter und ambivalenter stattfinden können.

Damit wird die kulturelle und künstlerische Ausbildung zu einem zentralen Bildungspolitikum. Nicht länger als Zugabe und Luxus begriffen, erscheint sie als lebensnotwendiger Teil der Bildung in einer Zeit, die verbindliche Symbole und einen verbindlichen Wertekanon aufgegeben hat und deren Wirklichkeit durch eine enorme Fülle verschiedenartigster Botschaften in unterschiedlichen technischen Medien auf verschiedenen Vermittlungskanälen konstruiert und – als undurchdringlich - wahrgenommen wird.

Ziele und Nebeneffekte

Das *kubim*-Programm begreift die medial gebaute und vielfach überlagerte Ausgangslage von Welt als etwas, das vorzugsweise im Verbund aus künstlerischen, kulturellen und vermittelnden Praktiken gezeigt und angegangen werden kann. Man fragte zugleich nach Modellen, deren Schwerpunkte auf künstlerischer Medienreflexion, auf innovativer Mediengestaltung sowie auf der Vermittlung medialer Gestaltungen in offenen, künstlerisch orientierten Bildungsprozessen lagen. Schließlich bemühte sich der Programmträger, das Zentrum für Kulturforschung in Bonn, immer wieder um die Vernetzung, den Austausch und die Reibung der drei Bereiche Kunst, Gestaltung und Bildung.

Der bundesweite Aufruf zur Konzepteinreichung richtete sich an Hochschulen und Akademien sowie an Schulen und außerschulische kulturelle Bildungseinrichtungen.² Dass er unter dem Stichwort „kulturelle Bildung“ und damit weder unter den Traditionsbegriffen Kunsterziehung, Kunstausbildung, Gestaltung noch unter dem Innovationsschlagwort „Medienkompetenz“ erfolgte, markiert die Stoßrichtung des Programms. Ausgangs- und Ziel-

² Die Ergebnisse der Schulmodellversuche und der Modellversuche im außerschulischen Bereich sind im vorliegenden Bericht ausgeklammert. Die Projekte sowie die zahlreichen Publikationen aus den Projekten sind auf der *kubim*-Homepage vorgestellt. s. <www.kubim.de>

punkte von **kubim** waren weder Restaurationsmaßnahmen, die Kunst und Medien unter traditionellen Parametern versöhnen und Besitzstände sichern sollten, noch ein politisches Innovationsbegehren, das den Kunstunterricht wie die Kunstausbildung durch eine flächendeckende Medienbildung abschaffen wollte. Das **kubim**-Programm setzte vielmehr auf Austausch, Dialog und Vernetzung. Dies meint die Sichtung und Aktivierung der theoretischen wie praktischen Beiträge der traditionellen künstlerischen Institutionen Kunstunterricht, Kunstausbildung, Gestaltungslehre, Kunstlehrerbildung im Kontext der Bildung im Medienzeitalter ebenso wie die Analyse und Anerkennung der Konsequenzen, die die mediale Entwicklung für diese Institutionen selbst hat.

Mit dem BLK-Programm sollte es erstmals auch möglich sein, den von Traditionen überfrachteten und von widersprüchlichen Setzungen zum Wesen von Kunst und (Massen-)Kultur verschütteten, marginalisierten Bildungszweig Kunst in größerer Breite unter bildungspolitischen Vorzeichen genauer anzusehen. Denn mittelbar machte das BLK-Programm den Umgang mit technischen Medien zum Gradmesser für den Zustand, die Aktualität und Zukunftsfähigkeit von künstlerischen Ausbildungsinstitutionen. Hier wird die Brisanz des Programms für die beteiligten Hochschulen deutlich, die plötzlich in den Vergleich mit anderen Ausbildungsstätten traten, die sonst je für sich in der „eigenen Tradition“ arbeiten und wahrgenommen werden.

Aber das ist nur die eine Seite. Ein weiterer Nebeneffekt ist eine andere, nicht geplante Revolte: Im Spiegel von „Kunst“ nämlich werden „Medien“ aus ihren technoimmanenten und ökonomischen Begründungszirkeln gerissen. Es zeigte sich wieder, dass im – unüberbrückbaren – Konflikt zwischen Kunst und Medien innerhalb der künstlerischen Ausbildung die Ambivalenzen, Ungleichzeitigkeiten und Absurditäten dessen deutlich sichtbar werden, was innerhalb einer High-Tech-Gesellschaft als Kultur verstanden, produziert und angenommen wird.

All das sind keine Marginalien. Es geht schließlich um die Frage, wie, im Zwischenraum von Tradition und Innovation, nachhaltige, soziale Verantwortung und individuelle Freiheit verfügende Bildungsprozesse anzustoßen, zu gestalten und zu wiederholen sind. Am Ende der Auseinandersetzung mit dem Konfliktfeld „Kunst und Medien“ müssen und werden veränderte Überlegungen zur Ausbildung stehen. Und sie bleiben weiterhin zur Entwicklung aufgeben.

Ein nicht-programmatisches Programm

Austausch, Vernetzung, Dialog als Programm? Unter einem Programm versteht man landläufig etwas, das einem Konzept folgt, das in diesem Konzept begründet ist oder aus diesem Konzept begründet entwickelt wird. Schon auf den ersten Blick wird deutlich, dass **kubim** kein Programm in einem derart programmatischen Sinn war. Mehr noch: Es sollte und wollte es nicht sein. Und auch das gehört zu dem kleinen Wunder, das Bund und Länder genehmigten und unterstützten. Denn ein nicht-programmatisches Programm liefert unklare Leitlinien, setzt auf Differenz als Motor, hat unvorhersehbare Ergebnisse, ungewisse Ausgänge und bisweilen klare Misserfolge zur Folge.

Es beginnt damit, dass der Hamburger Erziehungswissenschaftler, Kunstdidaktiker und Psychoanalytiker Karl-Josef Pazzini in seiner Expertise zum **kubim**-Programm ausgerechnet alle experimentellen und unvorhersehbaren Aspekte von Kunst und Kultur ins Zentrum seiner Überlegungen zur Veränderung der kulturellen Bildung an Schulen und Hochschulen setzt. Die Expertise bildete den Kern und den Referenzpunkt für alle gestellten Projektanträge und fundierte die offene, unprogrammatische Struktur des Programms, weil sie Bildung nicht als positive Bilanz, sondern als offene Ressource versteht und auf Prozesse statt auf Ergebnisse, auf interdisziplinäre Öffnung statt auf disziplinäre Versicherung setzt.

Im ersten, noch eher als programmatisch zu bezeichnenden Teil der Expertise werden durchaus Parameter für den Innovations- und Handlungsbedarf in den Institutionen der kulturellen Bildung aufgelistet. Schlagworte wie Interdisziplinarität, Projektorientierung, Teamwork, Vernetzung und Werkstattcharakter können hier als Zielpunkte genannt werden. Daneben aber erhellt ein zweiter, umfassender Teil den Begriff des Mediums in anthropologischer, bildungstheoretischer und kunstwissenschaftlicher Sicht. Und genau von hier aus wird die Sprengkraft der vorgelegten Überlegungen deutlich, die so lapidar in einem Satz der Einleitung angelegt ist: „Kulturelle Bildung in den unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen muss sich viel stärker als bisher an den Verfahrensweisen der Künste orientieren.“³

„Medien“, schreibt Pazzini an anderer Stelle, „haben die Eigenschaft, etwas an einem anderen Ort präsent zu machen als an dem Ort, wo das Subjekt in seiner Unmittelbarkeit (Nicht-Medialität) gefesselt wäre. [...] Etwas präsent zu machen, also gegenwärtig, heißt immer auch zu repräsentieren.“⁴ Allerdings lassen, so Pazzini weiter, die jeweils neuesten Medien gerade die Tatsache, dass sie etwas repräsentieren, immer vergessen. Sie werden, zumindest in ihren Anfängen, als unmittelbar wahrgenommen. Und selbst später drängen sie ihre Betrachter und Benutzer nicht zur Reflexion oder Analyse ihrer Medialität. Die Kunst (spätestens) des 20. Jahrhunderts dagegen reflektiere intensiv ihre eigene Medien und Verfahrensweisen. In der zeitgenössischen Kunst werde sogar die Frage der Repräsentation durch Medien als wesentlich gewertet und ein breites Spektrum an Strategien und Methoden der Reflexion und Analyse von Medien entwickelt.

Von hier aus nimmt Pazzini sein Plädoyer für die kulturelle Bildung auf. In der Übertragung von reflexiven, performativen und interdisziplinären künstlerischen Verfahrensweisen auf den Bildungsprozess sieht er die Chance, die illusorischen Versprechen, die Unbequemlichkeiten und die beunruhigenden Faktoren, die in jedem neuen Medium angelegt sind, produktiv und experimentell zu durchbrechen. Damit sind nicht nur die „künstlerischen Verfahrensweisen“ vorbildlich, sondern es wird auch die soziokulturelle Bedeutung der zeitgenössischen Kunst selbst begründet.

Allerdings gibt die Expertise wenige Auskünfte darüber, welche im engeren Sinne *künstlerische* Bildung dazu befähigt, derart vorbildliche künstlerische Verfahren zu entwickeln und anzuwenden. Wenngleich die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit aktuellen Medien in der künstlerischen Ausbildung an anderer Stelle der Expertise zwar deklariert wird und einige grundlegende Defizite aufgelistet werden, so bleiben der Status Quo der Medien in der Kunstausbildung sowie die Hintergründe des Streits zwischen Kunst und Medien doch im Dunkeln. Zudem gerät die Argumentation mit dem Vorbildcharakter künstlerischer Verfahrenstechniken schnell in Gefahr, Kunst allein als Handlungsanleitung und Repräsentationskritik wahrzunehmen und – quasi funktionell – zu verwenden. Darüber hinaus drohen in der medialen Kunstsicht die nicht-repräsentativen Momente von Kunstwerken, die „Gabe des Aktualen“ oder die poetische Verdichtung zu verschwinden wie sie z.B. Hans Ulrich Reck in einem ausführlichen Text zur Akademieggeschichte als mögliche Kriterien einer zukünftigen Kunst nennt.⁵

Mit den historisch gewachsenen Konflikten und ihren heutigen Konfliktlinien jedenfalls hatten alle Hochschulmodellversuche im **kubim**-Programm hinreichend zu tun. Deshalb werden sie im folgenden Kapitel dieser Broschüre skizziert. Alle Modellversuche mussten

³ Pazzini 1999, S. 5

⁴ Pazzini 1999, S. 36

⁵ Hans Ulrich Reck. Von der geschmeidigen Regellosigkeit der Regeln. Einschnitte, Schwellen, Grundierungen, Maximen der neuzeitlich-modernen Künftlerausbildung von der Renaissance bis zur Gegenwart im Techno-Imaginären. pdf-Datei unter www.khm.de/kmw/kit, S. 131

jeweils spezifische Wege durch das Gestrüpp aus tradierten Setzungen, dem Image der eigenen Institution im besonderen, der Institution Kunst im allgemeinen und den durch technische Medien veränderten Kontexten finden. Immerhin sind sie durch die **kubim**-Expertise zu nichts Geringerem aufgerufen als zum Entwurf einer Kunstausbildung, die aktuell und zukünftig eine „offene Ressource“ anlegt, aus der sich vorbildliche, reflexive, dekonstruktive und experimentelle künstlerische Verfahrensweisen entwickeln können.

Startschwierigkeiten

In das Programm wurden schließlich sechs Hochschulmodellversuche im engeren Sinn aufgenommen. An dieser Stelle darf angemerkt werden, dass das Antragsverfahren recht kompliziert war. Zunächst musste der Aufruf in die Hochschulen getragen werden, in denen konsistente Ideen entwickelt und Projektleiter gefunden werden mussten (oder umgekehrt). Die Projektleiter mussten im Anschluss, im Konsens mit ihrer Hochschulleitung, ihre Vorhaben sowohl innerhalb der Hochschulgremien als auch mit den jeweiligen Ländern abstimmen, ehe sie schließlich in die engere Auswahl durch die Projektgruppe Innovationen gelangten. Abstimmungen auf so vielen Ebenen sind anstrengend und ziehen sich bisweilen über mehrere Jahre hin. Und noch als grünes Licht aus Bonn kam, waren in den Hochschulen organisatorische Hürden zu überwinden, die den Anlauf der Modellvorhaben verzögerten oder erschwerten.

Bildungspolitische Gratwanderung

In der Projektgruppe „Innovationen im Bildungswesen“ und im Zentrum für Kulturforschung, das als Programmträger fungierte, hat man die schwierige Aufgabe, ein unprogrammisches Programm zu betreuen, mit bemerkenswerter Gelassenheit und Mut zur Offenheit angenommen. Immer wieder stand auf Treffen der Modellversuchsvertreter die Frage danach im Raum, wie man das Gemisch aus Projekten und Ergebnissen darstellen, wie begründen könnte und wie aus der differentiellen Struktur begründet deutliche politische Ziele formuliert werden können. Es ging um die Frage der Legitimierung des Programms und seine politische Schlagkraft. Das nun allerdings war und ist die Sache der Künstler/innen, Kunstwissenschaftler/innen und Kunstlehrer/innen nicht.

Immer wenn diese Fragen gestellt wurden, kam in den großen Runden der Beteiligten Schweigen auf. Man stellte sich auf den Standpunkt, den man kannte: Kunst und kulturelle Bildung funktionieren nicht nach bekannter politischer oder ökonomischer Logik, deshalb können sie auch nicht innerhalb dieser Logik dargestellt oder behauptet werden. Andernfalls nämlich werden die Ansätze und Experimente banal. Was im Bereich der Schulen noch als möglich vorstellbar war, d.h. die Übertragung und Wiederholung von Prozessen, schien für den Hochschulbereich völlig ausgeschlossen. Alle Abschlussberichte widmen sich ausführlich diesem Problem. Ähnlich gilt dies auch für die Forderung nach Standards oder Grundlegungen der Lehre. Das ist ein ernsthaftes Dilemma, dem sich auch der vorliegende Vermittlungsversuch nicht entziehen kann.

Allerdings hat sich m.E. gerade im Bereich der Kunst und kulturellen Bildung eine andere als die bekannte pragmatische politische Syntax entwickelt, die nicht auf Resultate gerichtete politische Forderungen präsentiert. Im Bereich der Künste sind es die Prozesse selbst, d.h. Prozesse der Entscheidungsfindung, in denen Entscheidendes passiert. Sie sind zu gewährleisten und zu fördern, denn nur in offenen Handlungs- und Diskursräumen entfalten sich Kunstwerke und eine kulturelle Bildung als offene Ressource wie sie Karl-Josef Pazzini postuliert. Genau das macht m. E. ernsthafte und wirksame kulturelle und politische Prozesse aus, dass sie nicht mit dualistischen Erklärungen oder kausaler Marktlogik erklärt und abgestimmt werden können. Gute Kunst und gute Kulturprodukte nämlich

betreffen niemals dasjenige, was nach einfachen Kosten-Nutzen-Rechnungen zu entscheiden ist, sondern sie führen in Bereiche, in denen Entscheidungen kompliziert, ungesichert und offen sind. Und um dahin zu gelangen, müssen die notwendigen Übergangs- und Zwischenräume gestiftet, gestaltet, erhalten oder gefördert werden. Das ist das eigentliche bildungspolitische Ziel meiner zusammenfassenden Rückschau, an das schließlich einzelne klare pragmatische Forderungen geknüpft werden können.

Aufbau und Ziel der Broschüre

Als schwierigste Aufgabe erwies sich die Vermittlung und Verstetigung von Ergebnissen des *kubim*-Programms in seinen ebenso offenen wie komplexen Strukturen. Dabei gelangen im Schulbereich die Vermittlungsversuche bislang besser als im Hochschulbereich, in dem der Eigensinn der Beteiligten und der jeweiligen Institutionen wesentlich stärker ausgeprägt ist. Dennoch wage ich einen Vermittlungsversuch, dem die Beteiligten zustimmten, dem sie Material und Unterstützung zulieferten, für dessen inhaltliche und vermittelnde Teile ich allerdings als Autorin die Verantwortung übernehme. Ziel dieses Versuch ist es, das was auf verschiedenen Wege in den Modellversuchen erarbeitet und erfahren wurde, sichtbar zu halten und die notwendigen und möglichen Konsequenzen für die künstlerische Ausbildung nicht im Alltag zwischen alten Konfliktlinien untergehen zu lassen.

Dieser Einleitung folgt deshalb eine knappe Skizze des Konfliktfeldes Kunst, Gestaltung und / versus Medien, das innerhalb der Expertise von Karl-Josef Pazzini nicht ausgeführt wurde. Die Probleme mit der Einrichtung und auch mit der Fortsetzung der Modelle haben hier ihre Geschichte. Daran schließt sich ein Überblick der Hochschulmodellversuche, eine kritische Darstellung der einzelnen Versuche, die mit Überlegungen zu den Gemeinsamkeiten und Differenzen endet. Das letzte Kapitel knüpft die verzweigten und manchmal heterogenen Enden zusammen und formuliert ebenso offene wie komplexe bildungspolitische Anregungen, die strukturelle, curriculare und didaktische Forderungen umfassen.

2. Anmerkungen zur akademischen Kunstausbildung

Kunst oder Kultur oder Gegenkultur oder Eingriff in Kultur

Die gesellschaftliche und damit auch bildungspolitische Randständigkeit der künstlerischen Bildung an Hochschulen und Akademien ist nicht allein von außen verordnet, sondern durch die auseinander driftende Geschichte von Kunst und massenmedialer Kultur selbst gegeben. Und wenn Exklusivität als das hervorragende Kennzeichen von Kunsthochschulen, insbesondere der freien künstlerischen Studiengänge gelten darf, dann ist Marginalität nicht nur die Folge, sondern Teil des Programms selbst. An Kunsthochschulen ist grundsätzlich alles anders als überall sonst.

Gegen diese Marginalität nützt es wenig, mit weiteren Begriffen zu operieren und das, was auf die Kunstgeschichte baut und Bezug nimmt, einfach als Kulturprodukt zu deuten.⁶ Im Gegenteil. Seit dem 20. Jahrhundert behauptet zeitgenössische Kunst den Angriff auf die allgemeine Zeitkultur als vorrangiges Anliegen. Die Formen und Ausmaße der Angriffe variieren. Sie haben sich von den avantgardistischen, oft gewalttätigen Anfängen in vielfältigen, bisweilen gegenläufigen Formen fortgesetzt. Selbstverständlich unterscheiden sich die blutigen Exerzitien vieler Happeningkünstler der 1960er Jahre gegen die „herrschende“ Kultur deutlich von einer Kunst als politischer Handlung, wie sie ab den 1990er Jahren in public art projects erprobt wird. Dennoch: In einer selbstreflexiven, selbstreferentiellen Gegenkultur Kunst ebenso wie in der Appropriation massenkultureller Codes – z.B. in der Kunst der 1980er Jahre – sind es nach wie vor die kritischen Impulse gegen eine allgemeine, in ihrer umfassenden Gültigkeit suspekt erscheinende Kultur, die die künstlerische Produktion antreiben.

Bis in die Gegenwart ist dabei die offensive und simple kulturkritische Haltung noch der 1960er Jahre einer differenzierten, poststrukturalistischen Einsicht in die eigenen Verflechtungen mit der massenmedialen Kultur gewichen. Und auch die Massenkultur selbst wird nicht mehr als opakes Konstrukt einer kapitalistischen Bewusstseinsindustrie gedeutet. Vorzugsweise Künstler suchen nach den Brüchen, Differenzen und produktiven Öffnungen in der Consumer Culture, z.B. in der Mode und in der populären Musik. Oder im Internet, in den Webkulturen. Denn noch die Softwarekunst, sowohl jene, die selbstreferentiell nach algorithmischer Schönheit strebt, als auch jene, die auf Intervention und Veränderung setzt, folgt den skizzierten impliziten Regeln einer Kunst als Kulturkritik, als Gegenkultur oder – zeitgemäßer formuliert – einer Kunst als prozessualem, handelnden, interaktivem Eingriff in kulturelle Systeme.

Wenn das so ist, dann müsste die Auseinandersetzung mit Kultur- und Mediengeschichte, mit Kulturtheorien, das intensive Studium der kulturellen Produkte und medialen Darstellungsformen ganz groß im Curriculum jeder Kunstlehre stehen. Das tut es aber in Deutschland nicht – oder nur in Ansätzen. In anderen, auch in europäischen Ländern gehören dagegen *Cultural Studies* längst zum festen Ausbildungsprogramm in Kunst und Gestaltung.⁷ Denn erst die Aufnahme der Cultural Studies ins Ausbildungsprogramm Kunst vermag die Randständigkeit der Kunstausbildung und der Institutionen der Kunst im Meer der pluralen, schnellen oder billigen Kulturen weiter zu verteidigen und sie zugleich für die Zukunft zu rüsten.

⁶ Auch noch im Zuge von Neugründungen im Medienkunstbereich wird man die im Weiteren genannten Setzungen der Kunstgeschichte nicht los, die auf die Institution Kunst einwirken. Natürlich stellt sich in ihnen das Problem etwas anders. Weiter unten wird davon die Rede sein.

⁷ Als vorbildlich ist hier der relativ neue Studiengang „Cultural und Gender Studies“ der Hochschule für Gestaltung Zürich zu nennen, den Siegrid Schade aufgebaut hat.

Aber welches Curriculum geht man damit an? Denn es ist kein Geheimnis, dass für die freie Kunstausbildung gar keine bis allenfalls vage Curricula vorliegen und das Studium maßgeblich von der Motivation und den Kenntnissen der Studierenden selbst geleitet wird.⁸ Anders stellt sich das nur in den verfahrenstechnisch anspruchsvollen, angewandten künstlerischen Fächern wie Architektur oder den verschiedenen Formen des Designs dar, die andersherum oft zu sehr durch Curricula und Ergebnisorientierung eingeschnürt werden.

Die historischen Avantgarden brachten mit ihrem Anti-Gestus neben der Abwehr der Kultur auch die generelle Ablehnung von Fertigkeiten und Wissen in die akademische Kunstausbildung. Das wirkt bis heute nach. Denn obwohl die Geste selbst historisch ist, obwohl sie in ihren Begründungen und Konsequenzen unzureichend bis problematisch erscheint, sucht die akademische Kunstausbildung immer noch in der Antihaltung und in der Ablehnung von Techniken und Wissen die Legitimation für die Andersartigkeit und Qualität der Kunst gegenüber der Kultur. Sicherlich gibt es auf der anderen Seite keinen benennbaren Kanon für das, was notwendig für die individuelle künstlerische Entwicklung zu erlernen oder zu erfahren wäre, aber der Rückzug auf das *Gegen* wird in den traditionellen Institutionen zum Generalargument gegen jede curriculare Überlegung. Und genau hier liegt ein zentrales Problem der Kunstausbildung in Deutschland. Man hinkt mit der Reflexion und Deutung der eigenen Geschichte und Wirkungszusammenhänge den theoretischen Diskursen andernorts, den (medien-)kulturellen Realitäten, vor allem aber auch den Praktiken und Forschungsanliegen einer jungen avancierten Künstlergeneration hinterher.

Parallel dazu hält zudem eine angestaubte bildungsbürgerliche Einschätzung des Ausbildungsproblems erneut Einzug. Sie verdankt sich u. a. dem Selbsterhaltungstrieb von Kunstinstitutionen und des Marktes, die gegen ihre schwindende Beachtung innerhalb einer kulturell zersplitterten Gesellschaft mit starken Begriffen und Bildern ankämpfen. Vermittlungsinstitutionen handeln das Thema Akademie und Kunstausbildung deshalb gerade wieder hoch. Ausstellungen und Artikel erscheinen und fragen nach dem, was die Kunst als solche auszeichnet und mit ihr den Künstler. Wie selbstverständlich mehren sich die Stimmen, die den Freiraum Kunst nur über die Restauration eines traditionellen, auf Originalität und Genialität fußenden Kunst- und Künstlerbegriff, wiederum in deutlicher Abgrenzung zur Massenkultur gegeben sehen.⁹ Gesehen wird Kunst und die Ausbildung zum

⁸ Meist überschreitet das Curriculum kaum die vagen und allgemeinen Skizzen der Ausbildungsziele, die auf den Homepages der Kunsthochschulen gegeben werden. Vgl. hierzu die Ausbildungsziele der Studiengänge Kunst und Visuelle Kommunikation an der HfbK Hamburg, s. <<http://www.hfbk-hamburg.de>> unter Studieninformationen, Studiengänge, Stand 4.4.2005. Beispiele: 1. „Da es kein festgeschriebenes Berufsbild für Künstler/innen gibt, entscheidet jeweils die Persönlichkeit der Lehrerin/des Lehrers über das Lehrangebot.“ (Kunst) 2. „Das Studium an der Kunsthochschule hat die Aufgabe, die Entwicklung der «Künstlerischen Persönlichkeit» zu fördern – es ist also an persönlichen Entwicklungs- und Qualifizierungsprozessen ausgerichtet.“ (Visuelle Kommunikation) Ob der Seite der Lehrer/innen oder der Student/innen zugeschanzt, die Instanz, die über die Inhalte und Formen der künstlerischen Ausbildung entscheidet, ist hier die nicht näher konzeptualisierte kreative „Persönlichkeit“.

⁹ In Hamburg wurden 2003 die „Empfehlungen der Expertenkommission zur Strukturreform der Hamburger Hochschulen“ unter dem Vorsitz von Klaus von Dohnanyi vorgelegt, in der ein überkommenes bürgerliches Verständnis von Kunst gepflegt wird. Der Hochschule für bildende Künste Hamburg wird bescheinigt, dass sie „an Boden verloren hat“. Als Hauptgründe werden „ein Übergewicht an Theorie“ neben „Positionskämpfen“ genannt. (S. 95) Um zurück zur Kunst zu finden, schlägt die Kommission vor, Architektur und Medien auszulagern, die Theorie zu reduzieren und die künstlerischen Fachbereiche der Hochschule für angewandte Wissenschaften (ehem. Fachhochschule für Gestaltung) unter dem Dach der HfbK mit den Kunststudiengängen zusammen zu führen. Auch das prominente Mitglied des Hochschulbeirats der HfbK Hamburg, Michael Naumann, sprach im Oktober 2003 zur Semestereröffnung - zur Verblüffung der Hochschulöffentlichkeit - von den langen Zeiten, die die neuen Studierenden bald „zu Hause vor der Staffelei“ verbringen werden. Dies trifft sich schließlich auch mit den populären Vorstellungen vom Künstler als Maler, bzw. der Malerei als dem Synonym für Kunst – wie unlängst auch eine Artikelreihe im Spiegel online zeigte, vgl.

Künstler aus der konservativen Perspektive von Wert und Wertebildung.¹⁰ Im Gefolge dieser Argumente kann die widersprüchlich kontaminierte These von der Unlehrbarkeit der Kunst weiter vertreten werden, die seit der Moderne ernsthafte Gedanken über Pädagogik und pädagogische Eignung, über den Begriff der Bildung, die Frage nach Ausbildungszielen und -inhalten unmöglich machte.

Potential Space

Trotzdem: Nach wie vor besitzen Akademien und Kunsthochschulen einen exklusiven Status. Sie selbst verstehen sich als Eliteschulen und sind in verschiedener Hinsicht tatsächlich einzigartig in der Hochschullandschaft. Es handelt sich bei ihnen um (meist) kleine Einrichtungen mit dem gesellschaftlichen Auftrag, besonders begabte junge Menschen zu Kunstschaffenden im engeren wie weiteren Sinn auszubilden. Seit langem dürfen sie sich ihre Studenten auf der Grundlage von Arbeitsproben und/oder Gesprächen selbst aussuchen und damit im Vorhinein prüfen, welche Voraussetzungen und welches Engagement ein Kandidat mitbringt.¹¹ Und sie dürfen sogar öffentlich zugeben, dass es für die Auswahl keine objektiven Kriterien gibt, dass sie bisweilen falsch und ungerecht sein kann, sich aber ebenso oft später als richtig erweisen wird. Das Aufnahme-ritual bindet und fordert die Studierenden in besonderem Maße. Im Vergleich zu anderen geisteswissenschaftlichen Studienfächern, deren Abbruchquoten zwischen 60% und 70% liegen, machen hier immerhin 60% der Studienanfänger später ein Diplom.¹²

Und einen weiteren Vorteil haben die Kunstausbildungsstätten vor anderen Hochschulen und Universitäten: Sie können Menschen zu Professoren machen, die keinerlei akademische Ausbildung durchlaufen haben, sondern sich durch ihre Arbeit, ihre Werke und deren gesellschaftliche Anerkennung und Bedeutung ausgewiesen haben. Universitäten haben dagegen kaum Chancen, kreative und innovative Menschen einzustellen, die den vorgeschriebenen akademischen Weg nicht konsequent gegangen sind. Natürlich sind auch hier die Kriterien, die Qualität und die Ziele der Auswahl wie bei der Wahl der Schüler nie objektiv zu bestimmen und bleiben stets Gegenstand vehementen Diskussionen.

Zur Bindung und Forderung der Studierenden in der Kunstausbildung trägt in jedem Fall auch das Meister-Schüler-Verhältnis der Ausbildung bei. Denn obwohl seit der Nachkriegszeit an allen Einrichtungen, die sich zeitgemäß erachten, die Klassenstruktur abgeschafft und in offenen, am Universitätsstudium orientierten Strukturen aufgelöst wurde, so sieht die Realität anders aus: Kunst wird nach wie vor weitestgehend in Klassen studiert, die sich um eine Künstlerpersönlichkeit gruppieren. Dies ist nicht zuletzt der Wunsch der Studierenden selbst, die von diesen Lehrenden aus vielen Kandidaten ausgewählt wurden und darauf setzen, dass das Studium und die enge Beziehung zu berühmten Lehrer/innen zum Erfolg führen werden.

Ulrike Knöfel. Die Einfalls-Pinsel.

¹⁰ Sprechend dafür ist der Titel eines Vortrags, den Martin Köttering, Präsident der Hochschule für bildende Künste Hamburg, im März 2005 hielt: Elfenbeintürme / Leuchttürme. Zur gesellschaftlichen Positionierung von Kunsthochschulen. (vgl. Newsletter Hochschule für bildende Künste, Ausgabe 2, März 2005)

¹¹ Dies war lange Zeit das alleinige Privileg der künstlerischen Ausbildungsstätten. Mittlerweile dürfen alle Hochschulen zumindest einen Teil der Studierenden selbst aussuchen. Die Tendenz geht weiter in diese Richtung, wenngleich sich die Auswahlmodi von denen der künstlerischen Hochschulen klar unterscheiden.

¹² vgl. die „Empfehlungen der Expertenkommission zur Strukturreform der Hamburger Hochschulen, Jan. 2003, S. 62f. und S. 97. Angemerkt wird ferner, dass dem Abschluss an der HfbK keine ernsthafte berufsqualifizierende Bedeutung zukäme und deshalb viele Studenten die Hochschule bewusst ohne Abschluss verließen. Dennoch fordert die Kommission eine Steigerung der Studien-erfolgsquote auf 70%.

Doch soll hier nicht das zeitweilige Elend und der feudale Charakter der besonderen Ausbildungssituation in der Kunst wiederholt und in die Larmoyanz der Schüler eingestimmt werden. Beides ist bereits oft genug getan worden. Es muss vielmehr – im Hinblick auf und vor dem Hintergrund der Erfahrungen der Modellversuchsreihe, die sich gezielt um projektorientierte, offene, interdisziplinäre Kunststudien bemühte – nochmals gefragt werden, ob und inwieweit das elitäre Ausbildungskonzept rund um die Kunst noch oder vielleicht wieder trägt, wie viel davon zu wahren, wie viel zu ergänzen oder zu modifizieren wäre.

So bergen die Aspekte kleine Einrichtung, Auswahlmöglichkeit der Studierenden, intensive Betreuung und Klassenstruktur entscheidende Vorteile gegenüber der vermassten universitären Ausbildung und dürfen nicht leichtfertig zur Disposition gestellt werden. Walter Grasskamp hat darüber hinaus auf einen der wichtigsten Faktoren der künstlerischen Bildung hingewiesen, der ebenfalls unzeitgemäßer nicht sein könnte: Zeit. „Die angehaltene Zeit.“¹³ Die Klassenstruktur ermöglicht solche Zeit. Sie weist sich dadurch aus, dass eine anhaltende, kontinuierliche Auseinandersetzung mit einem als Vorbild respektierten Künstler (oder Wissenschaftler) und die Diskussion der eigenen Arbeit in einem Klassenverband möglich sind. In den besten Fällen, in denen Lehrer/innen und Schüler/innen diese besondere Situation verantwortungsvoll und offen auf sich nehmen und sich gegenseitig über den Rand des Klassenraums hinaus treiben, bietet das Meister-Schülerverhältnis und der Klassenverbund ein exklusives, intensives und zugleich offenes Lehr-Lern-Modell. Auch und vielleicht gerade unter den Bedingungen digitaler Medien vermag die Unzeitgemäßheit und Randständigkeit dieses Modells, seine A-Modularität, seine Nicht-Projektierbarkeit, seine Nicht-Ergebnisorientierung gerade die notwendige „offene Ressource“ für künstlerische Anfänge vorzubereiten.

Der Grundkonflikt, der sich hier auftut, ist der zwischen einem demokratischem und einem feudalem Ausbildungsverständnis, zwischen exklusiver Randständigkeit und liberaler Öffnung auf die Kultur, zwischen radikaler Antihaltung und diffuser Affirmation. In dieser Überspitzung wird der Konflikt zumindest entgegengesetzt und exerziert. So haben sich alle medienkünstlerisch ausgerichteten Neugründungen deutlicher als ihre traditionellen Schwesterinstitutionen für eine demokratische und auf die Medienkultur ausgerichtete Ausbildung entschieden. Dafür müssen sie sich nicht selten gegen den massiven Vorwurf der Affirmativität seitens der tradierten Kunstinstitutionen behaupten. Allerdings werden die Vorwürfe nicht immer zu unrecht erhoben. Denn bisweilen begibt man sich in den neuen Institutionen zu weit aus der Randständigkeit hinaus und bedient die Angebots- und Nachfragemechanismen der Medienindustrie. Darüber wird leicht vergessen, dass es die Autonomie der randständigen Kunsthochschulen war, die über die vergangenen Jahrzehnte einen unzeitgemäßen, unendlich großen Freiraum für Reflexionen und Experimente zu wahren vermochte, der sich konsequent der Funktionslogik technischer Entwicklungen und medialer Kulturen entziehen konnte. Gerade deshalb aber konnten Kunsthochschulen immer wieder zum „potential space“¹⁴ für unvorhergesehene, herausragende kulturtechnische Leistungen werden: Kunst.

¹³ s. Walter Grasskamp, in: 190 Jahre Akademie der Bildenden Künste München.

¹⁴ Der britische Psychoanalytiker Donald W. Winnicott nennt „potential space“ einen Übergangsraum, einen Symbol- und Handlungsraum, in dem neue Bedeutungen und Sinnhaftigkeit begegnen, ge- und erfunden werden können. Die Qualität eines Übergangsraums liegt in seinem Aushaltevermögen der zeitlichen Lücke zwischen einem Nicht-Mehr und einem Noch-Nicht, in der Weigerung, die Spannung zwischen Ge- und Erfundenem, zwischen Realität und Phantasie einseitig aufzulösen. Damit steht der Übergangsraum Ereignissen offen, die als solche nie planbar sind. Winnicott entwickelt dieses Konzept aus seinen Analysen der Mutter-Kleinkind-Beziehung. Von verschiedenen Theoretiker/innen ist es produktiv auf kulturelle und politische Übergangsräume übertragen worden. vgl. Donald W. Winnicott. Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart 1995, passim.

Damit erscheint die akademische Kunstausbildung nicht unbedingt vereinbar mit dem Bologna-Prozess. Deshalb muss man sich aber nicht einfach aus allen Bologna-Anforderungen und Überlegungen raushalten. Vielleicht kann man das Modell Kunsthochschule produktiv und als konkretes Beispiel in die Diskussionen um eine qualitative Veränderung der Masterausbildung einbringen. Außerdem vermag es auf die blinden Flecken von hermetischen Curricula, reiner Anwendungs- und Projektorientierung sowie bloß modularer Ausbildung hinzuweisen. Drittens wäre es voreilig, die Kunstausbildung nicht in einem europäischen Hochschulraum anzusiedeln und durch gewisse Vereinheitlichungen den Studiengangs- und Studienortswechsel wesentlich zu erleichtern, ohne dabei das eigene Hochschulprofil bedingungslos aufgeben zu müssen.

Als Quintessenz sollte also bei aller fälligen Kritik und neben notwendigem Drängen auf Veränderungen von Ausbildungsformen wie -inhalten innerhalb des Bologna-Prozesses der „potential space“ Kunsthochschule erhalten bleiben. Im Folgenden sollen die Übergänge und die fälligen Dialoge benannt werden, die in der aktuellen künstlerischen Ausbildung nach wie vor verdeckt, verdrängt oder gezielt verbannt werden.

Parallelwelten

Die meisten Akademiegründungen waren mit der Kunstgewerbeausbildung vielfach verwoben und nicht selten sind Akademien aus kunstgewerblichen Schulen entstanden oder umgekehrt. Es würde hier zu weit führen, die komplizierten Verflechtungen von Freiheit und Angewandtheit sowie die diversen Hierarchie- und Bewertungswechsel nachzuzeichnen. Es gibt hierzu ausführliche Literatur.¹⁵ Nach wie vor stellen an den 23 Kunsthochschulen und Akademien mit ihren ca. 10.000 Studierenden¹⁶ die Student/innen der freien Künste den kleinsten Teil. Die meisten Absolvent/innen kommen aus angewandten Studiengängen. Dennoch hält sich die Kunst, d.h. die freie Kunst, auch wenn das Adjektiv heute gern fortgelassen wird, als Königsdisziplin der Institute. Die klare Hierarchie forciert einen Konflikt, der in dieser Ausschließlichkeit längst nicht mehr gegeben ist. Es kommen einerseits aus den angewandten Bereichen, pauschal formuliert, mittlerweile viele analytische, reflexive, offene und enigmatische Produkte und Strategien. Andererseits werden von jungen Künstler/innen oft gezielt auch die Anwendungsbereiche Design, Mode, Set-Fotografie u. a. als wichtige Arbeitsfelder gewählt. In der akademischen Lehre und Struktur wird dies bislang verdrängt oder allein als individuelle Besonderheit des einzelnen Künstlers gewertet. Nach wie vor glaubt man hier, dass „der Künstler“ einen Anspruch auf dauerhafte Bedeutung hat, während der angewandte Künstler auf ökonomischen Erfolg und ggf. Star-ruhm setzen darf. Und tatsächlich ist der Sturz der erfolglosen Künstler/innen heute noch ungleich härter als der ihrer Designer-Kolleg/innen: Sie schlagen sich oft ihr Leben lang mit Mac-Jobs rum, arbeiten irgendwo, unterbezahlt, an der Peripherie von Kommunikationsdesign und Grafik oder geben VHS-Kurse.

Ähnlich hierarchisch und problematisch sieht das Verhältnis von Kunst und technischen Bildmedien aus.¹⁷ Die ernste Konkurrenz und die Konfrontation mit medialen Massenphänomenen, d.h. mit den jeweiligen kulturellen Verschiebungen in der Folge der Entwicklung technischer Bildmedien, hat sich die Kunst durch Abschottung vom Leib gehalten. Immer wieder nämlich sahen sich die Kunstausbildungsstätten mit Verweis auf die Freiheit der Kunst genötigt, die jeweils neuen technischen Medien vor die Tür zu setzen. Damit sollten Kontaminierungen der Kunst durch andere als künstlerische, d.h. durch neu gewachsene Medieninstitutionen abgewendet werden, in denen nicht nur andere Produktions- und Präsentationsbedingungen herrschten, sondern die auch nach anderen ökonomischen Prin-

¹⁵ vgl. 190 Jahre Akademie München, Hans Ulrich Reck, Stefan Römer, Thierry de Duve et. al.

¹⁶ Ulrike Knöfel. Die Einfalls-Pinsel.

¹⁷ s. hierzu Ute Vorkoeper. Kunst, Medien, Macht. In: dies. (Hg.). transmedien. readme. S. 20-25.

zipien funktionierten als der Kunstmarkt. Für Fotografie, Film und Fernsehen wurden neue Hochschulen und Fakultäten gegründet, die sich ihrerseits nicht mehr an der freien, sondern an den angewandten Künsten orientierten. Während an Fachhochschulen und Filmakademien eine fundierte technische Ausbildung den Grundstock bildet, verblieben im Rahmen der Kunstausbildung nur Medienreste, die bastelnd und nicht selten im Selbststudium von den Studierenden angeeignet werden. Noch heute gelten an den Kunsthochschulen der Medien-Dilettant und der Bastler, mit Referenz an Claude Lévi-Strauss, als Ideal des Künstlers, der sich dem technischen Innovationsdruck entzieht und dasjenige, was er vorfindet, in künstlerisch-forschender Weise neu zusammensetzt.¹⁸

Auch nach Durchführung der Modellversuche des **kubim**-Programms steht man an den Kunsthochschulen bezüglich der digitalen Medien nach wie vor vor einer ähnlichen Entscheidung wie bei den vorangegangenen technischen Medien. Wenngleich das Werkzeug Computer selbst von Maler/innen längst verwendet wird, so ist doch das Medium Computer nach wie vor nicht ernsthaft in die Kunstausbildung der traditionellen Hochschulen eingebunden. Bislang wächst der Streit zwischen Kunst und Medien, Kunst und Technik deshalb noch direkt in die Kunst hinein. Denkt man z.B. in der offiziellen New Yorker Kunstszenen an Leipzig, dann fällt der Name Neo Rauch, dann kommt die Leipziger Schule in den Sinn und mit ihr die Malertalente, die sich in der Klasse von Arno Rink vielleicht morgen schon zu neuen Stars entwickeln werden.¹⁹ Abseits davon, in Medienclubs und Off-Orten wird man sich dagegen eher an Medien- oder Netzkünstler/innen aus Leipzig erinnern.

Die deutliche Teilung gibt Aufschluss über den alten Streit zwischen Tradition und Innovation oder, besser formuliert, zwischen traditioneller und medialer Kunstinnovation. Neue Kunstformen entstehen selbstverständlich immer außerhalb der Institutionen und werden mit Verzögerung in sie zurückgeholt. Je länger diese spätere Anerkennung dauert, desto mehr pocht man draußen auf den eigenen Avantgarde-Status. Im Falle der digitalen, oft netzbasierten Kunst ist dies ein besonderes Problem, weil sie in eine andere Dimension entwichen ist und sich sehr weit aus den traditionellen Orten und Institutionen der Kunst entfernt hat. Und bislang bleiben die Versuche, sie als Kunst in die Kunstorte zurück zu holen, unbefriedigend. Das kann man natürlich auch entgegengesetzt deuten: So gelten den Initiatoren und Betreibern von netzspannung.org nur digitale, netzbasierte Kunstformen als (Medien-)Kunst.²⁰ Beim Studium der komplexen Seiten, bei der Lektüre der aufgenommenen Texte und der Erprobung der Projekte wird man in eine digitale Kunstwelt geführt, die wenig bis keine Bezüge zum traditionellen Kunstbetrieb aufweist. Aus dieser neuen Medien-Netz-Kunst-Welt heraus muss es so scheinen, als ob nicht die Medienkunst aus der Kunst heraus fällt, sondern als ob ein anachronistisches Kunstsystem allmählich aus einer Kultur verschwindet, die als und im Netz entsteht und sich entwickelt. Diese Separierung und Spezialisierung war sicherlich für den Aufbau der Plattform notwendig. Zum Erhalt und vor allem für die zukünftige Nutzung aber scheint es an der Zeit, verstärkt den Dialog mit den Institutionen des traditionellen Kunstbetriebs aufzunehmen.

Um hier vorzugreifen: Genau um solche Konfrontationen, Vermittlungen oder den Dialog

¹⁸ Zur Kritik an diesem Bastler-Ideal, das einem alten Ingenieur-Ideal entgegen gestellt wurde, siehe Ute Vorkoeper. Künstler, Ingenieure, Bastler und andere. In: dies. (Hg.), transmedien – readme. S.26-28, auch abgedruckt in Teil 2 dieser Broschüre.

¹⁹ Ulrike Knöfel. Die Einfalls-Pinsel. Spiegel online, Stand: 4.4.2005
<<http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,329561,00.html>>

²⁰ <netzspannung.org> versteht sich als „Wissensraum für digitale Kultur“ und auch bezüglich der Kunst ist die Position deutlich: So heißt es im programmatischen, einleitenden Text „Medienkunst – Forschung“: „Der Begriff 'Medienkunst' wird hier für künstlerische Werke verwendet, die digitale Technologien entweder nutzen oder sie thematisieren. Es geht um Konzepte, die Informations- und Kommunikationstechnologien untersuchen, künstlerisch reflektieren, brechen, verändern, erweitern oder digital transformieren.“ (s. „Das Zusammenspiel von Medienkunst und Forschung“, <<http://netzspannung.org/media-art/>>)

dieser Pole bemühen sich die im **kubim**-Programm durchgeführten Hochschulmodellversuche auf je spezifische Weise. Und sie gehen ebenfalls eine letzte Feindschaft an: Kunst und Wissenschaft. Denn die scheinbar historisch sinnfällige, aus den Antigesten ebenso wie aus konservativen Künstlerbildern erklärte Entgegensetzung von Kunst und Wissen berührt einen Problemerkern der Kunstlehre. Ihre Wissensfeindlichkeit. Und dies trifft auch noch zu, obwohl dieses Thema als Diskurs gerade sehr angesagt ist an Akademien und Kunsthochschulen. Dabei liegt die Gefahr nahe, dass trotz der zahlreichen Symposien und interdisziplinären Gesprächskreise, immer wieder die alten Dualismen wiederholt oder sogar neue dazu entwickelt werden. Denn weil die meisten Veranstaltungen davon ausgehen, dass sie zwei separate Sphären, Kunst und Wissenschaft, in den Dialog bringen wollen, wiederholt man tradierte Setzungen und Vorurteile. Von Anfang an gruppieren sich – oft verdeckt, selten offen benannt – wie von selbst die Attribute subjektiv, kreativ, frei und offen um Kunst und objektiv, abhängig und diszipliniert um Wissenschaft. So wird weiterhin holzschnittartig argumentiert. Selbst Walter Grasskamp argumentiert in dieser Weise: „Offenheit, Selbständigkeit und Eigenverantwortung“ seien die wesentlichen Vermittlungsziele der Kunstausbildung und versucht darüber Argumente gegen eine curriculare Reglementierung der Kunstausbildung abzuwehren.²¹ Aber sollten diese Vermittlungsziele nicht für alle Wissenschaften, ja sollten sie nicht für jede herausgehobene Forschung oder Handlung in der Gesellschaft grundlegend sein?

Erst allmählich gibt es viel versprechende Projekte, die sich der Forschungsanteile in der Kunst ebenso wie der kreativen Anteile in der Wissenschaft bewusst sind und im Kontext der Kunstausbildung das konstruktiv beleuchten, was Philosophen, Geisteswissenschaftler und einige andere an Dekonstruktionen der metaphysischen Grundlegung von Wissenschaft in „Objektivität“ in den vergangenen fünfzig Jahren geleistet haben.²² Da ist zu lernen, dass Umweg, offene Forschung, Fehler keine per se künstlerischen Vorgehensweisen sind, die nur in einem wissensfreien und regellosen Räumen entfaltet werden können. So wie Wissensgläubigkeit eine Blindheit gegen die eigene Sache erzeugt, so lässt Wissensfreiheit die Ressourcen verdorren oder mündet in eine Art der Psychose, die hermetische Isolation. Für die Kunstausbildung können im Dialog von Kunst und Wissenschaft kreative Formen der Forschung und des Umgangs mit Wissen gewonnen werden, die weder auf Offenheit noch auf Exaktheit, Disziplin und Verantwortung verzichten müssen.

Die beschriebenen Konflikte halten sich an Kunsthochschulen und auch in den Köpfen von Politiker/innen hartnäckig, obwohl ihre Reflexion oder verändernde Aufhebung längst in der Arbeit von Künstler/innen, Gestalter/innen und Wissenschaftler/innen stattfindet. Die Orientierung an Werten und das Denken in Antagonismen sitzen tief. Man kann niemanden dafür stellvertretend verantwortlich machen. Deshalb ist die Frage umso drängender: Wie können die begonnenen und fälligen Dialoge in die hermetisch in sich selbst begründete Ausbildungskonstruktion Kunst versus angewandte Kunst versus Medien versus Wissenschaft fließen? Wie können interdisziplinäre, medienübergreifende Dialoge den Möglichkeitsraum Kunsthochschule produktiv und zukunftsweisend verschieben, ohne ihn zu

²¹ s. Walter Grasskamp, in: 190 Jahre Akademie der Bildenden Künste München. Text und Konzept: Walter Grasskamp. Der Rektor (Hg.). 2. Auflage, München 2000, online unter <http://www.adbk.mhn.de/190jahre.html>

²² Als vorbildlich für den Dialog von Kunst / Wissenschaft kann hier das Projekt „Kunst des Forschens“ genannt werden, das unter der Leitung von Elke Bippus gerade an der Hochschule für Künste in Bremen anläuft und durch die Fritz Thyssen Stiftung für Wissenschaftsförderung finanziert wird. Hier wird nicht auf den wechselseitigen „Gewinn“ geblickt, sondern über das Bild als Wissensprodukt auf die Beziehungs- und Übersetzungsprobleme zwischen Sprache und Bild, zwischen Modell und Darstellung geschaut und den grundlegenden Gemeinsamkeiten bei der Produktion von Bildern in Kunst und Wissenschaft (Repräsentation, Konstruktion, Interpretation, Nicht-Identität) nachgegangen. Im Konzepttext dazu heißt es weiter: „Eine künstlerisch-wissenschaftliche Forschung verspricht darüber hinaus ein kritisches ikonisches Modell auszubilden, das die ikonische Sinnstiftung selbst offen legt.“ s. <http://www.hfk-bremen.de/>

verschließen? Denn eine wissensfreie, den Konflikt Kunst und Medien sowie die Dialoge zwischen Freiheit und Anwendung ignorierende Kunstausbildung läuft zwangsläufig in eine der Psychose vergleichbare Situation, die selbstbezüglich und hysterisch nach Neuem im Alten sucht, ohne noch mit der sie umgebenden Kultur verknüpft zu sein.

Die Modellversuche im **kubim**-Programm haben deshalb für vorsichtige und bisweilen weitsichtige Verschiebungen der Parameter des „potential space“ Kunsthochschule wichtige und ernst zu nehmende Vorschläge erarbeitet. Sie sollen jetzt in ihrer Spezifik dargestellt und in ihren Erfahrungen wie Zielsetzungen verglichen werden.

3. Die Modellversuche zur künstlerischen Ausbildung an Hochschulen im Programm „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter“²³

Projektübersicht

„Die Techno-Affirmativität großer Teile der gegenwärtigen Medienkunst steht der Techno-Skepsis der traditionellen Künste diametral entgegen.“

Lutz Dammbeck

Mit dem Zitat klingen die Spannungen zwischen Tradition und Innovation sowie die historisch gewachsenen Konfliktlinien, die im vorangegangenen Teil skizziert wurden, ein weiteres Mal an. Eine Entscheidung für das Eine und wider das Andere stand für keinen der Modellversuche auf dem Programm. Alle Projekte haben vielmehr spezifische Aspekte im Spannungsfeld Kunst und Medien neu fokussiert und somit an unterschiedlichen Stellen andere Umgangsweisen mit den dichotomen Traditionen vorgestellt, in denen man sich in den Institutionen eingerichtet hat. Unbequem waren oder sind sie alle.

Am Programm nahmen sechs Hochschulen mit Modellversuchen teil. Damit fanden sich verschiedene Formen der akademischen Kunstausbildung in Deutschland im Programm präsentiert. Dennoch kann nicht von einem „repräsentativen Bild“ gesprochen werden, da künstlerische Ausbildungsstätten vehement ihre Besonderheiten, Eigenarten und lokalen Kolorite haben, pflegen und verbreiten. Schließlich aber zeigen sich im Vergleich der Hintergründe, der strukturellen Probleme und der verschiedenen Lösungsvorschläge erstaunliche Parallelen zwischen den behauptet singulären Institutionen.

Von den beteiligten Kunsthochschulen und Akademien ist Berlin die älteste Gründung (1696), gefolgt von Dresden (1764). Obwohl als Kunstschule bereits ebenfalls 1761 gegründet, erlangt Stuttgart erst 1901 den Status einer „Königlichen Akademie“ mit angegliederter Kunstgewerbeschule. Die Hochschule für bildende Künste Hamburg entsteht ebenfalls aus einer im ausgehenden 18. Jahrhundert gegründeten Kunstgewerbeschule, wird Ende des 19. Jahrhunderts staatlich und schließlich erst 1955 zur staatlichen Hochschule ernannt. Mit Abstand die jüngste Gründung ist die Kunsthochschule für Medien in Köln. Sie bot 1990 als erste Kunsthochschule für audiovisuelle Medien in der Bundesrepublik ein Aufbaustudium – nach dem Kunststudium – im Bereich der technisch reproduzierbaren Medien an. Gänzlich außerhalb der traditionellen Institutionen der Kunstausbildung ist der Erprobungsstudiengang „Autorschaft und MultiMedia – Master of Arts“ an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg angesiedelt. Hier wird einer wissenschaftlichen Ausbildungsinstitution ein künstlerisches, relativ frei ausgerichtetes Studienmodul angegliedert, bzw. eingegliedert.

Die Ausbildung in Stuttgart an der Akademie der Bildenden Künste ist weit gefächert. Sie reicht von Design, Architektur, über Bildende Kunst, Bühnenbild, Intermediales Gestalten bis hin zur Konservierung digitaler Informationen. Die künstlerische wie kunstpädagogische

²³ Wie bereits eingangs erwähnt, konzentriert sich diese Broschüre auf die Modellversuche zur künstlerischen Ausbildung von Studierenden an Hochschulen und Universitäten. Auch der Modellversuch *ART DE COM*, eine Kooperation der CA Universität Kiel, der Muthesius Hochschule Kiel und IMIS Lübeck, musste aus der Zusammenstellung heraus genommen werden, weil er sich auf die Erprobung von medienübergreifenden, interdisziplinären, projektorientierten Unterrichtseinheiten an verschiedenen Schulformen konzentrierte. Zwar arbeiteten auch Lehramtsstudent/innen bei den Projekten mit, aber die Versuche selbst zielten nicht auf die Veränderung ihrer Studienstrukturen, sondern, so der Abschlussbericht, maßgeblich auf die innovative „Planung, Entwicklung, Durchführung und Evaluation von Unterrichtsversuchen“. Ferner ging es um „Formulierungen von Empfehlungen (am Beispiel der durchgeführten Unterrichtsversuche) für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern.“ (ART DE COM Abschlussbericht, S. 29). Der Modellversuch ist an anderer Stelle ausführlich dokumentiert.

Ausbildung sind dabei eher traditionell ausgerichtet. Digitale Hilfsmittel gab es zu Beginn des Modellversuchs **Visuelle Kompetenz im Medienzeitalter** im Jahr 2000 nicht. Im Bericht heißt es entsprechend lapidar: „Der Modellversuch musste bei Null anfangen.“ Nun richtete er sich primär an Kunsterzieher und Kunstlehrer, erst in zweiter Hinsicht Studierende der freien Kunst. Dies minderte zwar nicht die Startschwierigkeiten des Vorhabens, das den Umgang und die Nutzung von digitalen Netzen und Datenbanken in der Produktion und Vermittlung zur zentralen Aufgabe hatte, wohl aber Folgekonflikte. Da die Ergebnisse vor allem Auswirkungen auf die im Hause zentrale Kunsterzieherausbildung hatten, war die Ausbildung freier Künstler auch in ihrem Selbstverständnis betroffen. Änderungen der Prüfungsordnungen in den Studiengängen Kunstpädagogik und Freie Kunst sorgen heute für eine angemessene und adäquate Ausbildung in den Neuen Medien. Zum 1. April 2005 wurde der Medienraum auf Weisung der Hochschule aufgelöst. Es ist trotzdem geplant, einige der im Modellversuch erprobten Lehrreihen und inhaltlichen Anstöße auch in Zukunft weiterzuführen.

Auch die Hochschule für bildende Künste Dresden kann auf ein breites Spektrum an Studiengängen verweisen, das u.a. Bühnenbild und Kunsttherapie umfasst. Die freie Kunstausbildung aber bestimmt die Malerei. Die Hochschule kann auf eine lange Tradition berühmter Maler hinweisen, die an ihr lernten und an ihr lehrten. So muss sich die Öffnung auf technische Medien dem Vergleich zur langen Malereitradition stellen. Das medienexperimentelle **Artlab – Medienhöhle 1-x** erschien so zunächst als Fremdkörper – und blieb bis zum Schluss der Versuch eines „bridging the gap“ zwischen traditioneller Bildkunst und Medienkunst. Noch der Abschlussbericht sucht nach Antworten auf die Frage, ob Malereitradition und neue Medien überhaupt vereinbar seien, bzw. irgendwie sinnvoll und Sinn bringend zusammen zu denken und zu lehren seien. So ist die nachhaltige Fortführung des Angebots im Kontext der Hochschule nach dem Ende ungesichert, obwohl im **Artlab** eine exemplarisch breite, kritisch geführte Auseinandersetzung mit den neuen technischen Entwicklungen, ihren Realitätskonstruktionen und Effekten stattfand.

Einen vergleichbaren Balance-Akt, wenngleich vor anderem Hintergrund, vollbrachte der Modellversuch **transmedien** an der Hochschule für bildende Künste Hamburg. Und dies, obwohl sich die Hochschule als offene Einrichtung versteht, die schon bei Gründung und nach regelmäßigen Reformen immer wieder zeitgemäße Anpassungen ihres Ausbildungsprofils gesucht hat. Hier sind die traditionellen Bereiche Malerei und Plastik längst durch weit gefasste Kunstbegriffe aufgelöst. Insbesondere die Einrichtung des Fachbereichs „Visuelle Kommunikation“ in den 1970er Jahren fügte der künstlerischen Ausbildung explizit eine – nicht-kommerzielle – Fotografie- und Filmbildung hinzu. Dergestalt angeköpelt an die traditionelle Kunstausbildung findet man das in Deutschland sonst nicht. Allerdings hat diese besondere Institutionalisierung auch sonderbare neue Zwischenzustände produziert, so dass man sich beim Aufgriff neuer Anforderungen, die aus der fortschreitenden Medienentwicklung herrühren, wechselseitig im Weg steht. Mit dem offenen, interdisziplinären Modul **transmedien** jedenfalls traten in allen Studiengängen plötzlich *konservative*, an Besitzständen orientierte Kunstvorstellungen zutage und es zeigten sich deutlich die Konfliktlinien zwischen den Fächern, die sonst verdrängt oder verborgen gehalten werden. An diesem Szenario änderte auch der neuerliche Reformprozess nichts, in den die Hochschule auf Drängen der Stadt kurz nach Start des Modellversuchs eingetreten ist. Eher das Gegenteil ist der Fall. Daran scheiterte schließlich – trotz Erfolg – die Fortführung des Modellversuchs.

Nahezu entgegengesetzt zu Stuttgart und Dresden stellt sich die Situation an der Kunsthochschule für Medien in Köln dar. An der Ausbildungsinstitution, die sich seit ihrer Gründung explizit mit Kunst in/mit reproduzierbaren, technischen Medien versteht, sollten nach zehn Jahren Laufzeit Reflexionen, Analysen und Kritiken die Arbeit der Hochschule zusammenfassen, neue Wege zwischen Theorie, Techniklehre und Praxis erproben und zugleich den Vergleich von Medienkunstausbildung und konventioneller Kunstausbildung

ermöglichen. Gerade dies aber erwies sich als besonders schwer, denn jeder Vergleich scheitere, so der Bericht, am „konservativen Binnenvverständnis der bildenden Künste“ selbst.²⁴ Die klare Ablehnung einer als nicht mehr zeitgemäß erfahrenen Institution Kunst allerdings birgt neue Probleme, z.B. die Randstellung der Kölner Absolventen auf dem Kunstmarkt und die verstärkte kommerzielle Ausrichtung der künstlerischen Produktion nach dem Studium. Deshalb müssen die Ergebnisse des Modellversuchs **KIT – Kunst. Informatik. Theorie.** nochmals in Parallele zur traditionellen künstlerischen Ausbildung gelesen werden, um die blinden Flecke (auf allen Seiten) zu reduzieren.

Die beiden letzten Hochschulmodellversuche des **kubim**-Programms hatten sich einem deutlich anderen Ziel verschrieben. Statt die Konflikte und Unvereinbarkeiten von Kunst und Medien innerhalb der bestehenden oder neu angelegter Strukturen zu beleuchten, entdeckten und bearbeiteten sie Erfolg versprechende neue künstlerische Bereiche, die sich in Folge der medialen Entwicklung ergeben. Vorausgeschickt sei, dass es sich sowohl bei **Autorschaft unter den Bedingungen von Multimedia** in Halle als auch bei **soundXchange** an der Universität der Künste Berlin um Modellversuche zur Einrichtung angewandter Studiengänge handelt. Und dies ist, der Geschichte der Konflikte und Berührungen von Kunst und Medien gemäß (s.o.), immer leichter als die Reflexion und Umgestaltung des Bestehenden oder womöglich die nachhaltige Infragestellung der Freiheit der Kunst selbst. Dennoch sprechen die Erfolge in Berlin und Halle auch für die Notwendigkeit, neue Hybridformen in die künstlerische Ausbildung aufzunehmen. Beide Modellversuche schließen an wichtige Relativierungen der bildenden Künste durch die neuen Medien an: Die multimedialen Grenzüberschreitungen zwischen Bild, Schrift, Bewegung und Sound. **soundXchange** greift zudem endlich die durchaus beachtliche Kunstgeschichte der Soundart auf, die bislang innerhalb der öffentlichen künstlerischen Ausbildung nur einen marginalen Raum eingenommen hat.

Auf den ersten Blick scheinen in der Übersicht zwei klar voneinander zu unterscheidende Strategien bezüglich der Integration von Medien in die Kunstausbildung erkennbar zu sein: Die erste Strategie setzt auf Vermittlung und Dialog von Kunst und Medien innerhalb der Hochschule und nach außerhalb, die zweite Strategie fügt dem Ausbildungsprogramm etwas hinzu, das zuvor nicht da war, das entweder fehlte oder noch nicht angekommen war. Sicherlich kann man die Modellversuche jeweils eher der einen als der anderen Seite zuordnen, aber letztlich geht man damit an etwas Entscheidendem vorbei. Blickt man nämlich genau hin, dann sind alle Modellversuche im **kubim**-Programm Versuche der Vermittlung, der Vernetzung und der Etablierung hybrider Orte, Bausteine, Elemente, an denen mal mehr, mal weniger von dem, was zuvor ausgeschlossen oder noch nicht angekommen war, in das Blickfeld und den Kanon der künstlerischen Ausbildung gezogen wird. Dies ist die besondere Qualität des nicht programmatischen Programms: In keinem Modellversuch wird das Verhältnis von Tradition und Innovation einfach und klar entgegengesetzt. Immer wird es auf eigene Art produktiv entwickelt und kommuniziert.

Angesichts dieser wesentlichen strukturellen Gemeinsamkeit ist es spannend, zukunftsweisend und auf andere Institutionen übertragbar, wie die Modellversuche, ausgehend von ihrer jeweils spezifischen Ausgangslage, Tradition und den lokalen Bedingungen, auf dieses schwankende Verhältnis von Tradition und Innovation geantwortet haben. Deshalb sollen sie hier nochmals kurz vorgestellt, in ihren Erfolgen und Problemlagen diskutiert werden. Denn wie auch immer verhalten oder systematisch, so greifen sie doch alle die bestehenden Strukturen ihrer jeweiligen Hochschulen auf und an, wenn sie dazu beitragen wollen, das Profil hinsichtlich der Medienausbildung in den Künsten zu schärfen.

An den Einzeldarstellungen können später inhaltliche und strukturelle Überschneidungen, Gemeinsamkeiten der Ausgangslagen, ähnliche Ergebnisse und gemeinsame Forderungen

²⁴ KIT Abschlussbericht, S. 3

gen abgelesen werden. Die Reihenfolge, die ich für die Darstellungen gewählt habe, vermag dabei das komplizierte Feld vorsichtig aufzurollen. Sie beginnt mit den grundständigen Versuchen, technische Medien in explizit traditionellen Institutionen anzusiedeln, geht über vermittelnde, auf Dialog setzende, reflexiv-analytische Ansätze in den Hochschulen, die sich schon durch ihre Gründungsanliegen als innovativ und möglichst interdisziplinär verstehen, und endet mit den Modellprojekten, die neue Studienbausteine in oder neben einem bestehenden Ausbildungs-panorama zu entwickeln und durchzusetzen suchten.

Die Modellversuche

<Visuelle Kompetenz an der Schnittstelle Gestaltung – Informatik – Kommunikation> Staatliche Akademie der Künste Stuttgart

„Das Modellprojekt musste bei Null anfangen“, resümiert Hans Dieter Huber die Ausgangssituation, die er an der Staatlichen Akademie der Künste Stuttgart antraf. Bis zum Beginn des Modellversuchs war die Einbeziehung von Computern in die Ausbildung der Künstler und Kunsterzieher der Akademie weder vorgesehen noch gab es Geräte oder Internetzugänge, an denen die Studierenden im Selbststudium hätten tätig werden können.²⁵ Netzkommunikation war also Neuland. Und auf dieses Neuland zielte der Modellversuch. Er wollte Strukturen erproben, die eine Verankerung der Netzkommunikation / der Online-Medien sowohl in der Kunsthochschule als auch im Kunstunterricht der allgemein bildenden Schulen ermöglichte. Primäre Zielgruppe waren Lehramtsstudenten, aber zugleich sollten zukunfts- und arbeitsmarktorientierte Weiterbildungsangebote für Künstler, Lehrer und Kunsthistoriker angeboten werden.

Der Schwerpunkt der Fragestellungen lag darin, wie man Online-Medien in ihrer Komplexität vermitteln kann und wie sie für kreative Projekte nutzbar gemacht werden / können. „Ziel war es, den Ausbildungsstand der Studierenden der Kunstakademie in der Nutzung zeitgenössischer Medien zu verbessern und den Kunstunterricht als wichtigen Faktor der visuellen Kompetenzbildung im Umgang mit [Computer-] Medien im 21. Jahrhundert zu stärken“ wird auf der Homepage zusammengefasst.²⁶

Das Modellprojekt entwickelte sich in verschiedenen Abschnitten und auf zwei Ebenen: Neben didaktischen Experimenten lief eine wissenschaftliche Begleitforschung zur pädagogischen Umsetzung sowie die vertiefende theoretische Forschung zum Thema „Visuelle Kompetenz“ an. Zunächst sollten Grundlagenkurse für angehende Kunsterzieher entwickelt werden und später dann Nachbetreuungen vor Ort und Fortbildungskurse für Lehrer eingerichtet werden. Man begann optimistisch und unbeschwert mit Einführungskursen, nachdem man die erste Computerwerkstatt in der AbK Stuttgart aufgebaut hatte. Schnell aber stellte sich heraus, dass die Vermittlung komplizierter war, weil die Unkenntnis im Umgang mit dem Computer und dem Netz größer war als erwartet und sich sachliche Einführungen als unzureichend erwiesen. Parallel dazu wurde deutlich, dass auch hinsichtlich des Themas „Visuelle Kompetenz im Medienzeitalter“ Input aus verschiedenen Wissensbereichen benötigt wurde, um konstruktiv weiter arbeiten zu können. Deshalb organisierten Projektleiter und Mitarbeiter zwei interdisziplinäre Arbeitstagungen, einmal zu „Bildkompetenz und Wissensvernetzung“, einmal zu „Online-Medien in der Kunstausbildung“. Überdies wurden zwei Studien zur Online-Ausbildung in der Kunstlehrerausbildung einerseits,

²⁵ In seiner Abschlussrede führt Huber an, dass es 2001 noch kein Ethernet gab, dass im Fachbereich Freie Kunst nur ein einziger Macintosh Rechner vorhanden war, ohne Netzanschluss, und der Asta zwar zwei Macintosh Rechner besaß, aber ebenfalls nicht netztauglich. (pdf), <http://www.vk.abk-stuttgart.de>

²⁶ <http://www.vk.abk-stuttgart.de/info.html>

über Fortbildungsmöglichkeiten von Kunstpädagogen im Bereich der Online-Medien andererseits in Auftrag gegeben, die über die Homepage des Modellversuchs abrufbar sind.²⁷ Die Publikationen „Bild / Medien / Wissen“ (2002), „Visuelle Netze. Wissensräume in der Kunst“ (2004) und das von Hans Dieter Huber verfasste Buch „Bild, Beobachter, Milieu“ (2004) legen das gesammelte Fachwissen und die theoretische Forschung im Modellversuch vor.

Eine wichtige Aufgabe übernahm der Modellversuch bei der Revision des inflationär verwendeten Begriffs der Kompetenz, der in Bildungszusammenhängen immer wieder in verkürzter Form als instrumentelle und auf den sog. souveränen Umgang mit etwas, hier mit Medien und Programmen, verstanden wird. Selten umfasst ein zeitgenössischer Kompetenz-Begriff andere Dimensionen als Programmerfüllung. Dagegen wird von allen Beteiligten am Stuttgarter Modellversuch an einem Verständnis von Kompetenz gearbeitet, das eine „Erziehung zur Freiheit gegenüber den neuen Technologien“ als wesentliche Zielsetzung beinhaltet.²⁸ Hans Dieter Huber entfaltet den Terminus Medienkompetenz aus der Begriffsetymologie und seinen jeweils aktuellen Kontaminationen und sichtet damit die „Begriffskrise“. Er zieht den Schluss, dass es sich bei den modischen Kompetenz-Komposita „häufig weniger um theoretisch abgeleitete und empirisch bestätigte Begriffe, als um Ad-hoc-Begriffe handelt, deren Komponenten ineinander übergehen und kaum klar abzugrenzen sind.“²⁹ Im Anschluss entwickelt er einen systemtheoretischen Begriff der „visuellen Kompetenz“, der um einen Begriff der „visuellen Performativität“ ergänzt werden muss, in der sich erst eine bestimmte visuelle Kompetenz beobachten lässt.³⁰ Und aus der genauen Beobachtung entstand der Modellversuch **Visuelle Kompetenz**.

Als wichtige Einsichten und Ausblicke des Modellversuchs sind zu nennen, dass man von einer Trennung zwischen Kunst und Medien, wie sie z.B. an der Städelschule in Frankfurt durch Auslagerung der Medien in ein kommerzialisiertes Institut für neue Medien durchgeführt wurde, dringend abrät.³¹ Als zeitgemäß und wichtig wird dagegen eine integrative und interdisziplinäre Ausbildung innerhalb der Kunst- und Kunstpädagogikausbildung erachtet. Dabei erwies sich in der theoretisch-praktischen Lehre, dass im projektorientierten Blockseminar intensivere Arbeit möglich ist als in der einsemestrigen Seminarform, obwohl im Blockunterricht immer mindestens zwei Lehrende die Studierenden betreuen müssen. Allerdings, so muss am Ende konstatiert werden, zeitigten alle Ansätze zur Einführung der Online-Medien in die Akademieausbildung bislang nur Teilerfolge. Eine inhaltlich nachhaltige Projektarbeit, so das Resümee, kann an der Akademie nur in Zusammenarbeit mit den künstlerischen Klassen erfolgen, da die Studenten nicht beiden Anforderungen, denen aus der Klasse und denen des Projektunterrichts zu neuen Medien gerecht werden können.³² Zur nachhaltigen Vermittlung von „visueller Kompetenz“ an der Akademie Stuttgart erscheint also Projektunterricht unter Berücksichtigung der Klassenstruktur, bzw. in Rücksprache mit den Klassen und Klassenlehrern am besten geeignet. Neben der Kombinationen aus Projektarbeit und Klassenunterricht sind weitere Maßnahmen zur institutionellen Verankerung der Online-Medien in die Akademie erfolgt, z.B. die feste Einrichtung und Betreuung mehrerer digitaler Werkstätten für verschiedene Fachbereiche, neue Prüfungsordnungen für Kunstpädagogik, Freie Kunst und die Restaurierungsstudiengänge

²⁷ <http://www.vk.abk-stuttgart.de/archiv.html>

²⁸ *Visuelle Kompetenz* Abschlussbericht, S. 34. Die Formulierung ist eine Paraphrase nach Hartmut von Hentig.

²⁹ s. Hans Dieter Huber. Im Dschungel der Kompetenzen, In: Huber, Lockemann, Scheibel. *Visuelle Netze. Wissensräume in der Kunst*, S. 29

³⁰ s. hierzu Hans Dieter Huber. *Visuelle Performativität*. In: Huber, Lockemann, Scheibel. *Visuelle Netze. Wissensräume in der Kunst*, hier abgedruckt in Teil 2

³¹ vgl. *Visuelle Kompetenz* Abschlussbericht, S. 32f.

³² *Visuelle Kompetenz* Abschlussbericht, S. 17

sowie die Aufnahme der Neuen Medien in die entsprechenden Curricula. Allerdings wurde zum 1. April 2005 der aus Modellversuchsmitteln und im Modellversuch eingerichtete und erprobte Medienraum auf Weisung der Hochschule aufgelöst.

Ferner war es mehr als nur ein Nebenanliegen (und Effekt) des Modellversuchs, den Kunstunterrichts und die Kunstlehrausbildung in Baden-Württemberg aufzuwerten und die Lehrerfortbildung im Feld Kunst und Medien voran zu treiben. Hier wurden Kooperationen zwischen Hochschule und Weiterbildungsinstitutionen entworfen und erprobt, die auch im Rahmen der Bologna-Forderungen nach „lebenslangem Lernen“ interessant sind. Es soll hier auf die wesentlichen Ergebnisse bzgl. der Frage der Integration von Online-Medien in den Schulunterricht und der Weiterbildung von Lehrern hingewiesen werden, da sie im Vergleich zur hochschulischen Ausbildung und Anwendung von Online-Medien interessant sind: Mobile, einfach handhabbare Medieneinheiten werden als sinnvoll für einen im günstigsten Fall experimentellen, projektorientierten und fächerübergreifend angelegten Kunstunterricht angesehen, der wesentlich über eine Medieneinführung hinaus geht und sich stattdessen ästhetischen und gestalterischen Fragen des Internet sowie medienkritischen Analysen widmet.³³

Mit dieser Zielsetzung aber verschieben sich die Parameter auch der ästhetisch-praktischen Kunsterzieherausbildung an den Kunsthochschulen und Akademien gründlich. Der anvisierte Kunstunterricht würde nämlich nicht mehr allein die Vermittlung von Kunstwerken und ästhetischen Strategien bedeuten, sondern auf eine kritische und ästhetische Medienforschung, Medienanwendung und Mediengestaltung zielen. Innerhalb interdisziplinärer Projekte würde er die ästhetisch-praktische Medienforschung und -gestaltung übernehmen. Die Kreuzung von Konzepten der „Visuellen Kommunikation“ und der „handlungsorientierten Medienpädagogik“ böte dafür nach Michael Scheibel die Ausbildungsgrundlage. Kunstlehrer in dieser zukunftsweisenden Perspektive müssten zu kritischen, „medienkompetenten“ Vermittlungskünstlern ausgebildet werden, die in ihrer akademischen Ausbildung gerade die medialen Veränderungen der Wissens- und Lernformen und die Möglichkeiten der Inszenierung anderer medialer Lernsituationen experimentell erprobt und studiert haben sollten.³⁴

<transmedien>

Hochschule für bildende Künste Hamburg

Der Modellversuch **transmedien** richtete einen interdisziplinären Dialograum für „Kunst und Medien“ innerhalb einer Hochschule ein, die neben der Freien Kunst die Studiengänge Visuelle Kommunikation, Kunstpädagogik, Industrial Design und Architektur anbietet. Grundgedanke war, dass die Auseinandersetzung mit (neuen) Medien nicht in einen eigenen, separaten Studiengang Medien verlegt werden sollte, sondern dass sie in einem fachübergreifenden, interdisziplinär bespielten Studienangebot <transmedien> offen für Studierende aller Studiengänge stattfinden sollte. Die Separierungstendenzen zwischen Kunst und technischen Medien, die sich bei allen technischen Vorgängermedien eingestellt hatten, sollten nicht mit den digitalen Medien wiederholt werden.³⁵ **transmedien** ging davon aus, dass künstlerische Ausbildung heute auf der Folie des Studiums der konfliktreichen Geschichte von Kunst und Medien, der Auseinandersetzung mit aktuellen digitalen Medien sowie mit Medientheorien in einem künstlerisch-wissenschaftlichen Grundstudium

³³ vgl. *Visuelle Kompetenz* Abschlussbericht, S. 34f. und die Publikationen von Michael Scheibel auf der Homepage <<http://www.vk.abk-stuttgart.de/>>

³⁴ vgl. Michael Scheibel, *Hypermedien in der Kunstausbildung*, In: Huber, Lockemann, Scheibel. *Visuelle Netze. Wissensräume in der Kunst*, S. 53ff.

³⁵ vgl. Vorkoeper, *Kunst, Medien, Macht*. In: *transmedien. readme*, S. 20-25

auskommen kann, das nicht mehr allein die Kunst und Kunstgeschichte als Referenzfeld hat, sondern Cultural Studies.

transmedien brachte alte wie neue Medien über die Frage nach der „Wahl der Mittel“, so der erste Titel des Modellversuchs, für die Erarbeitung künstlerischer Anliegen, Arbeitsweisen, Diskurse, Kontexte in den Dialog. Die Verschiebung des Fokus’ von der Technik auf Inhalte, Strategien und Anliegen schien eine geeignete Basis für den Austausch zwischen (verfeindeten) Disziplinen und Teilbereichen zu schaffen. Entwickelt wurden schließlich fünf thematische Reihen, die in Projektunterricht, Seminaren, Workshops und Foren/Vortragsreihen unterschiedlich intensive Formen des Studiums und des Einstiegs ermöglichten. Themen waren veränderte Vermittlungskontexte von Kunst und Medienkunst, Motive für hybride Medienanwendungen (Narration, Performance/Performanz, Popzitate), Verzeitlichungen und Verräumlichungen von Bildern, Verschiebungen und alte Muster in neuen Autor- und Produktionskonzepten sowie die Konfrontation Kunst / Medienkunst.

Das Angebot wurde ergänzt wurden Technikeinführungen und die künstlerisch-technische Betreuung in einer offenen digitalen Werkstatt, die die Studierenden sowohl bei einfachen Fragen zur alltäglichen Anwendung der Netzmedien als auch bei Fragen zu ihren aktuellen künstlerischen Projekten in Anspruch nehmen konnten. Hier boten Tutoren Einführungskurse und Vertiefungskurse in verschiedene Programme an, die sie thematisch oder auf kleine Projekte orientiert anlegten, da sich auch hier, wie in allen anderen Modellversuchen, erwiesen hatte, dass sachliche technische Einführungen wenig nachhaltige Wirkung zeigen. Und im Ausstellungsraum des Modellversuchs wurden darüber hinaus künstlerische und kunstvermittelnde Positionen im Kontext der Semesterthemen präsentiert. Außerhalb der Ausstellungen stand er für Präsentationsproben der Studierenden zur Verfügung.

Als zentrales Ergebnis des Modellversuchs ist zu nennen, dass eine klare inhaltliche (oder strukturelle) Fragestellung als Referenzpunkt für die Veranstaltungen eines Semesters sehr gut geeignet ist, interdisziplinäre, alte und neue Medien verschränkende Zusammenarbeiten anzustoßen und Theorie-Praxis-Passagen zu ermöglichen. Dass um die jeweilige Fragestellung ein ganzer Verbund aus Veranstaltungsformen mit unterschiedlichen Zugangsschwellen gruppiert war, ermöglichte eine breit gestreute Auseinandersetzung und erlaubte daneben doch auch den intensiven Einstieg ins Thema. D.h. **transmedien** betreute auch diejenigen künstlerisch, wissenschaftlich und technisch weiter, die intensiveres Interesse an den aufgeworfenen Fragen zeigten.

Als problematisch erwies sich im Verlauf, dass mit den Themen auch oft die Teilnehmer wechselten. Die Fluktuation war insgesamt sehr groß. Zwar haben durchaus zahlreiche Studierende die Vortragsreihen relativ regelmäßig verfolgt, aber besonders die Seminare und Projektstudien waren von der Fluktuation betroffen. Die offene Werkstatt wurde zudem als selbstverständliches Serviceangebot auch von Studierenden genutzt, die gar nicht an den Auseinandersetzungen im Modellversuch teilnahmen. Es bleibt zu fragen, wie es möglich wäre, ohne diese grundsätzliche Offenheit (Vorträge, Werkstatt) aufzugeben, dennoch eine stärkere Bindung der interessierten Studierenden zu erzielen, z.B. über die Kooperation mit einer Klasse, um einen nachhaltig wirksamen Diskussionsrahmen zu schaffen.

Das Konzept von **transmedien** wurde parallel zu den Diskussionen um einen eigenen Studiengang Medien an der HfbK entwickelt und parallel zu einer die gesamte Hochschule umfassenden Strukturreform durchgeführt. Diejenigen, die sich für die Einrichtung des neuen Studiengangs Medien einsetzten, d.h. die im Bereich digitale Medien praktisch und theoretisch arbeitenden Professoren, waren skeptisch bis negativ gegenüber dem Modellversuch eingestellt. Auch von Seiten der Kunst verhielt man sich offiziell ablehnend. Diese Konflikte konnten trotz verschiedener Anläufe seitens der Hochschulleitung und der Modell-

versuchsleitung nicht ausgeräumt werden. Sie schmäleren am Ende nicht das Interesse vieler Lehrender an den Inhalten und an Kooperationen mit dem Modellversuch. Auch die Studierenden nahmen das Angebot des Modellversuchs erstaunlich schnell als etwas Selbstverständliches an.

Trotz der Erfolge und obwohl ein Konzept für die Fortführung des Modells **transmedien** durch zwei Professor/innen des Studiengangs Kunst als Mischform zwischen offenem Forum und Klasse vorlag, wurde der Modellversuch nach Abschluss nicht verstetigt. Die Hochschulleitung hatte für die Fortsetzung die dauerhafte Kooperation mit Vertretern des Studiengangs Medien zur Bedingung gemacht. Dazu aber waren weder die Medienprofessoren noch die Kunstprofessor/innen bereit. Der alte Konflikt Kunst vs. Medien vs. Kunst hatte sich wieder behauptet und beendete das Dialogangebot **transmedien**.

Darüber hinaus muss erwähnt werden, dass die HfbK zwar gerade eine aufwändige Strukturreform beendet hat, die auf Interdisziplinarität und offene Studienstrukturen abzielt, sie aber in den nächsten Jahren erheblich verkleinert werden soll. Dies entspricht einer Expertise zur Hamburger Hochschulreform und spiegelt den aktuellen politischen Willen.³⁶ Im Zuge der Veränderungen wird die Architektur ausgelagert und gerade der größte Teil des Studiengangs Visuelle Kommunikation / Medien, d.h. Film und digitale Medien, in einen Gebäudeverbund mit der kommerziell ausgerichteten Hamburg Media School verlegt. Zwar soll der Studiengang nach wie vor der Kunsthochschule zugeordnet bleiben, aber in der erwähnten Expertise zur Hamburger Hochschulreform ist die Empfehlung gegeben, künstlerischen Film und Medienkünste mit den kommerziellen Ausbildungsbereichen in einer Medienakademie zusammen zu legen. Besorgte Studierende der „Visuellen Kommunikation / Medien“, die sich explizit für ein Traditionen und Medien übergreifendes Kunststudium entschieden hatten, fürchten schon jetzt, dass der neue Kontext sie disziplinieren und auf kommerzielle Medienkreativität abrichten soll.

Aus der HfbK, die mit offenen, klassen- und fächerübergreifenden Studienstrukturen werben konnte, scheint sukzessive eine elitäre Kunstakademie nach dem Vorbild der Städelschule oder der Kunstakademie Düsseldorf zu werden. Medien und Gestaltung sowie die Auseinandersetzung mit ihnen haben in den genannten Schulen nie einen Ort gehabt.³⁷ Bei Ablauf des Modellversuchs **transmedien** war der politische Wille zur drastischen Verkleinerung und Konventionalisierung der Hochschule erst in Umrissen erkennbar. Dass man aber mit einer ausschließlich auf den konventionellen Kunstmarkt ausgerichteten Kunstausbildung in eine Sackgasse läuft, versucht gerade der vorliegende Bericht argumentativ darzustellen. Eine traditionell verengte Ausbildung braucht auf lange Sicht noch notwendiger einen Ort für den Dialog, eine Schnittstelle **transmedien** zu den ausgeblenden anderen Künsten und Medienkünsten, um zukünftig Anschluss an Welt zu halten. Denn was nützt ein „potential space“, wenn er die Welt, d.h. ihre medialen Darstellungen und Strukturen, ihre aktuellen Konflikte und Problemlagen nicht sehen will und nicht sehen kann, weil er die Mittel dazu gar nicht wahrnimmt. Rein kommerziell orientierte Medienkünste auf der anderen Seite, die die globalisierte Medienindustrie mit spektakulären Neuerungen weiter treiben, können diesen Verlust nicht auffangen. Im Gegenteil.

³⁶ vgl. „Empfehlungen der Expertenkommission zur Strukturreform der Hamburger Hochschulen“ unter dem Vorsitz von Klaus von Dohnanyi, Hamburg 2003, S. 95-97

³⁷ Die Ausnahme bilden jeweils Aufbaustudiengänge Architektur und in Düsseldorf wird noch Bühnenbild und künstlerisches Lehramtsstudium angeboten. Die HfbK Hamburg könnte zukünftig eine Mischform aus den Vorbildern werden. Auch von der Städelschule wurde der Bereich Medien beizeiten in ein kommerzielles Medieninstitut ausgelagert, das ohne Verbindung zur Kunsthochschule blieb. Vgl. hierzu eine Untersuchung im Kontext des Stuttgarter Modellversuchs „Visuelle Kompetenz“, vorgelegt von Kirscha Geiser: Die Vermittlung des Internets in der Kunstausbildung an bundesdeutschen Kunstakademien und Kunsthochschulen. Eine Evaluation. S. 11

<Artlab – Medienhöhle 1-x>

Hochschule für bildende Künste Dresden

Der Modellversuch an der Hochschule für bildende Künste Dresden stellte die Frage, ob, inwieweit und in welcher Form eine traditionell auf Malerei ausgerichtete Hochschule einer künstlerischen Medianausbildung bedarf oder ob die Auseinandersetzung überflüssig, vielleicht sogar hinderlich sein kann. Der Schwerpunkt der Hochschule auf Malerei soll dabei nicht angezweifelt werden.³⁸ Im **Artlab** sollten vielmehr, weitestgehend ohne Rollenzuweisungen oder Ressentiments, konstruktive Angebote für das konfliktreiche Aufeinandertreffen von Traditionskunst und Medien erprobt werden. Die Vorzeichen dafür standen gut, denn schließlich hatte sich die HfbK Dresden schon vor dem Modellversuch mit der Berufung von Lutz Dambeck zur Einrichtung einer Medienklasse in dieses Experiment begeben.³⁹

Als Ziel nennt der Abschlussbericht die Erprobung und Überprüfung eines „holistischen Modells“ der Medianausbildung in der Kunsthochschule, d.h. eine möglichst breite Vermittlung von Medientechniken und Technikkompetenzen bis hin zu den aktuellsten Medien. Es sollte eben kein neuer Schwerpunkt im Bereich der neuen Medien gebildet werden, sondern es wurde eine integrative Medienbildung angestrebt, die idealer Weise im Curriculum der Grundstudien (nahezu) aller Studiengänge verankert wird.⁴⁰ Die Frage dabei lautete auch, ob eine solche holistische Medienbildung „im Sinne eines qualitativen Sprungs, gleichsam ‚emergent‘ installiert werden kann oder ob sich eine solche Installierung nicht auch an den gewachsenen Strukturen (auf)reibt.“⁴¹ Die Antwort ist ambivalent ausgefallen.

Der Projektantrag, so der Projektleiter Lutz Dambeck, war „vom Community-Geist der frühen Netzkunst-Bewegung durchdrungen“.⁴² Die Visionen vom permanenten, real und virtuell die Welt verschaltenden Festival wurden später aber in eine praktisch-pragmatische Studienstruktur überführt. So umfasste das **Artlab** schließlich Mediensalons mit Vorträgen von Wissenschaftlern und Künstlern, Seminare / Workshop und die sog. „Medienhöhlen“ als „jährliches Konglomerat aus Vorträgen und Diskussionsrunden, Ausstellungen, Performances und Filmen zu einem jeweiligen Generalthema“⁴³ – wie Virtualisierung der Realität / Realisierung der Virtualität, Medienkunst, Bildtheorien. Gerade die Medienhöhlen erlaubten, Fachleute und Künstler aus allen Disziplinen zusammen zu bringen und die klassische akademische Kunstgeschichte um zentrale kulturwissenschaftliche und medientheoretische Fragestellungen zu erweitern. Eine Fortsetzung und Intensivierung dieses Dialogs wird als besonders erstrebenswert erachtet.

Auch die Mischung der verschiedenen Veranstaltungsformen, die Wechsel zwischen Streuung und Verdichtung waren erfolgreich. Sie erleichterten einerseits den Abbau von Barrieren zwischen dem Traditionsbereich und der Projektklasse Medien. Andererseits ermöglichten sie, die alten aus den neuen, die neuen aus den alten Medien heraus zu denken, um die klassischen Vorurteile der jeweils anderen Seite – unkünstlerische Technik vs. Anachronismus – abzubauen. Im Abschlussbericht entwirft der Ko-Autor Stefan Weber ein dualistisches Schema, in dem alle sog. alten, analogen Medien pauschal als Repräsentationsmodelle, mit dem Ziel der wahrheitsorientierten Abbildung von Welt, als zwischen Fremd- / Weltbezug vermittelnde, mimetische Begriffsfelder im Spannungsfeld Natur –

³⁸ Im Abschlussbericht des Modellversuchs wird dies sogar gefordert – gegen eine Zwangsmodernisierung, vgl. **Artlab** Abschlussbericht, S. 6

³⁹ Angeführt wird im Abschlussbericht auch die Berufung von Gregor Stemmerich auf eine die Filmgeschichte einschließende Kunstgeschichtsprofessur, die ebenfalls bereits ein deutliches Signal Richtung neuere Medien gab.

⁴⁰ **Artlab** Abschlussbericht, S. 12

⁴¹ **Artlab** Abschlussbericht S. 8

⁴² **Artlab** Abschlussbericht, S. 14

⁴³ ebd.

Individuum – Original behauptet werden.⁴⁴ Die neuen, digitalen Medien dagegen zeichnen sich nach dem Schema durch ihren Ansatz zur Konstruktion und Generierung von Wirklichkeit statt zur Repräsentation aus. Sie seien autopoietisch und zielten nicht auf Wahrheit, sondern auf stete Veränderung und bildeten ein poietisches Begriffsfeld im Feld Kultur – Kontext – Kopie. Doch schon beim Einordnungsversuch von Fotografie und Film bricht das Schema wieder entzwei und die Aufteilung erweist sich als unhaltbar. Und genau von diesem Zusammenbruch der Glaubenssätze ausgehend wurden die Veranstaltungen und Diskurse im **Artlab** entwickelt – z.B. die über die Differenzen und Konvergenzen von Tafelbild und Bewegtbild.

Weitere wichtige Anliegen des Modellversuchs waren die Erprobung eines offenen Curriculums sowie Team- und Projektorientierung. Unter offenem Curriculum verstand man – ähnlich wie in den Modellversuchen in Stuttgart, Hamburg und Köln –, dass von linearen, aufeinander aufbauenden Veranstaltungsreihen Abstand genommen wurde zugunsten einer frei wählbaren, modularen Veranstaltungsstruktur, die ihre Angebote inhaltlich und / oder situativ ausrichtet. Dabei hatte die experimentelle Offenheit auch in Dresden den bedenklichen Effekt, dass bisweilen ein intensives und nachhaltiges Arbeiten wegen der hohen Fluktuation der Studierenden, ihrer zu geringen Bindung nicht möglich war. Bei der Zusammenfassung der Ergebnisse wird überlebt, ob zukünftig eine engere Verzahnung von Projekt- und Klassenunterricht, von interdisziplinärer Offenheit und konziser Zusammenführung z.B. in der Projektklasse Medien sinnvoll wäre. An anderer Stelle wird darüber hinaus festgestellt, dass sich Projekt- und Objektorientierung nicht ausschließen, sondern konstruktiv miteinander konkurrieren.⁴⁵ Auch bei diesen Überlegungen gibt es deutliche Überschneidungen mit den Erfahrungen in Hamburg und Stuttgart.

Ferner wurden im **Artlab** mit einer auf künstlerische Projekte orientierten technischen Ausbildung bessere und nachhaltigere Ergebnisse erzielt als mit einer von der Kunstpraxis abgekoppelten modularen oder sukzessiven Technikausbildung. Intensiver als in den anderen Modellversuchen hat man dabei in Dresden die Teamorientierung in der Praxis erprobt und ein „Best-Practice-Modell“ überprüft, das als positiv bewertet wird. Allerdings wird klar auf eine Unterscheidung zwischen dem „technologisch-apparative(n) Zwang, im Team zu arbeiten“ und einem „*Willen* zum Kollektiv“ hingewiesen, denn gerade die Debatten um eine veränderte Autorschaft haben nach Meinung der Verantwortlichen nicht unbedingt mit einer Veränderung der Arbeitsformen durch neue Medien zu tun.⁴⁶ Die Teamorientierung im **Artlab** fußte weniger auf den aktuellen theoretischen Erwägungen als auf der praktischen Notwendigkeit zur Kooperation, die in den neuen technischen Medien angelegt ist. Zu bedenken bleibt aber beim „Best-Practice-Modell“, dass es aus einem ökonomischen, auf Erfolg und Ergebnis ausgerichteten Kontext importiert wird. Eine *künstlerische* Projektorientierung unterwandert diese Funktionslogik und kann neben die funktionale Ausrichtung des flexiblen Teams in der Wirtschaft ein sozial und offen gedachtes „Akteure-Netzwerk“ in der Kunst stellen. Diese Verschiebung der Erfahrungen in der künstlerischen Praxis und eine anschließende Umwertung der gesellschaftlichen und akademischen Künstlervorstellung vom schöpferischen Künstlergenius zum sozial arbeitenden Kunstakteur sieht der Modellversuch als besonders wichtig und notwendig an.

⁴⁴ *Artlab* Abschlussbericht S.29

⁴⁵ *Artlab* Abschlussbericht, S. 27

⁴⁶ *Artlab* Abschlussbericht, S. 25

<KIT – Kunst Informatik Theorie>

Kunsthochschule für Medien Köln

KIT – Kunst. Informatik. Theorie. nahm deshalb eine Sonderstellung im Spektrum der Modellversuche ein, da das Projekt an einer Kunsthochschule für Medien durchgeführt wurde, die seit ihrer Gründung im Jahr 1990 bis zum Beginn des Versuchs bereits „fast 10 Jahre Erfahrungen in der Ausbildung an den neuen digitalen Technologien gesammelt“ hatte.⁴⁷ Im Vergleich waren hier wesentlich andere Startbedingungen gegeben. Nicht nur, dass die technische Ausrüstung besser und die Lehre in Köln auf Technikvermittlung, Medienpraxis und Kunst- wie Medientheorie abgestimmt ist, damit audiovisuelle und digitale Medien im Zentrum der Ausbildung stehen, auch die Lehrformen unterscheiden sich deutlich von denen der traditionelleren Kunsthochschulen. Projektstudium, Laborsituationen und hier besonders das Ineinandergreifen von Theorie und Praxis werden vom Rektor der KHM, Siegfried Zielinski, als die wesentlichen Studienstrukturen genannt.⁴⁸

Hieran schließt auch der zunächst theoretisch ausgelegte Modellversuch, der ein ganzes Bündel von Fragen zur künstlerischen Anwendung digitaler Medien auf der Folie der Geschichte und Theorie der Künste, d.h. im engeren Sinn der Geschichte der Kunstausbildung und der künstlerischen Mediennutzungen beantworten wollte. Ziel war eine Bildtheorie als Grundlage oder Bezugspunkt der Ausbildung von Künstlern an digitalen Apparaten, die auch Fragen nach Lehrmitteln und praktisch-didaktische Fragestellungen mit einschließen sollte, z.B. wie Künstler/innen an die neuen Medien herangeführt werden können, wie Software-Programmierung für den Zuwachs der eigenen ästhetischen Ausdrucksformen genutzt werden kann, wie digitale Werkzeuge für die Kunstproduktion verändert werden müssen. Deshalb wurden neben der historischen und theoretischen Forschung in der zweiten Hälfte des Modellversuchs vermehrt technisch-künstlerische und wissenschaftlich-künstlerische Experimente durchgeführt.

Die theoretischen Ergebnisse des Modellversuchs liegen zunächst in den Publikationen „Von der geschmeidigen Regellosigkeit der Regeln. Einschnitte, Schwellen, Grundierungen, Maximen der neuzeitlich-modernen Künstlerausbildung von der Renaissance bis zur Gegenwart des Techno-Imaginären“ (2001, pdf) und „Kunst als Medientheorie“ (2003) von Hans Ulrich Reck vor. Während die erste Publikation die Gründe und Effekte der Trennung von Kunst und Technik, die insbesondere durch die Geschichte der institutionellen Künstlerausbildung unproduktiv zementiert wurde, nachzeichnet und zu öffnen versucht, richtet die zweite Publikation das Augenmerk auf avancierte, interaktiv angelegte digitale Medienkünste, die Reck ausführlich als „Medientheorie“ darstellt. Als Erkenntnisse seiner Studien beschreibt der Autor im Abschlussbericht, dass sowohl im Feld der aktuellen Kunst und des tradierten Kunstbetriebs als auch von einer „Kunstgeschichte heutigen Zuschnitts, die sich als Leitmodell der Bildwissenschaften versteht, eine Klärung der Grundlagen-Theorien nicht zu erwarten“ ist.⁴⁹ Reck verweist auf die selbstbezüglichen und sich selbst behauptenden Argumentationen und Arbeitspraxen von Kunst und Kunstgeschichte, die „in keiner Weise objektiv auf lebensweltliche Resonanzen des Medienverbundes oder gar technologischen Fortschritts bezogen werden.“⁵⁰ Recks Publikationen verstehen sich als Öffnungsversuche der einkapselnden Zirkelschlüsse, innerhalb derer eine Öffnung der festgefahrenen Setzungen unmöglich ist.

Das im weiteren Verlauf des Modellversuchs von Georg Trogemann und Jochen Viehoff zusammen mit Studierenden entwickelte künstlerisch-technische Modul Code-Kit ist eine

⁴⁷ KIT Abschlussbericht, S. 1

⁴⁸ Siegfried Zielinski in einem Interview mit Stefan Römer, Köln, 5.6.2002, In: ders., Kunst, Informatik, Theorie (KIT). Texte, Dossiers und Modellbausteine. Unveröffentlichtes Manuskript, o. S.

⁴⁹ KIT Abschlussbericht, S. 4

⁵⁰ KIT Abschlussbericht, S. 3

offene Lern- und Forschungsanwendung, zu gleichen Teilen digitales Lernmaterial (Programmierbaukasten) als auch Einführungskurs (Java-Programmierung) als auch Wissensarchiv zum Programmieren in künstlerischen Kontexten (detailliert kommentiertes Projektarchiv). Obwohl die Projektleiter die Bedeutung der dialogischen Lehr-Lern-Situation in der Gruppe als wichtige Voraussetzung für das Gelingen künstlerischer Programmierungen ansehen, wurde Code-Kit zudem als Online-Lernmodul aufbereitet und kostenfrei auf der Internetplattform <netzspannung.org> für die medienkünstlerische Weiterbildung angeboten.⁵¹ Neben der Darstellung der Hintergründe und Entwicklungsmotive sowie einem kleinen Projektarchiv umfasst das Online-Modul ein Technik-Tutorial, Installationsanleitungen, erste Übungen und zwei aufeinander abgestimmte Lernschritte „Code und Interaktion“ 1 + 2, die ein Selbst-Studium ermöglichen. Darüber hinaus ist das Buch „Code@Art“ erschienen, das historisch und (kunst-) wissenschaftlich Fragen des künstlerischen Programmierens verfolgt.⁵²

Ferner entstand in Kooperation mit den KHM-Absolvent/innen Hauer / Pascual / schönerrwissen das künstlerisch-wissenschaftliche Modul txtkit, das auf einen durch Multimedia und Internet veränderten Text-Begriff reagiert. Ziel der Projektgruppe txtkit war es, die „Entmaterialisierung und Entäußerung“ von Texten und ihre Effekte auf das Verhältnis von Autor-Text, Text-Leser, Text-Text in einem „Verfahren explorativer Erkenntnisgewinnung“ experimentell nachvollziehbar werden lassen. Als Ausgangsmaterial diente u.a. der Textkorpus von „Kunst als Medientheorie“, der in einem sog. Parsing-Verfahren numerisch erfasst und nach Schlüsselwörtern zerlegt in einer Datenbank abgelegt wurde. Der Text verliert seinen linearen Aufbau, hat keinen Anfang und kein Ende mehr. Die Lektüre dieses neuen Textmaterials erfolgt über Befehle, die Sprechakten ähneln: go to Begriff X. Eingabe der Befehle wie Ausgabe der Ergebnisse erfolgen in Echtzeit. Danach hat der Leser die Möglichkeit, mit dem Befehl READ den Satz, in dem der Begriff auftaucht, und schließlich mit READ PARAGRAPH einen größeren Abschnitt zu lesen.

Lesen wird hier zu Kombinatorik, zu einem montierenden Erinnerungsprozess, der „Aktualisierung zeitlich verschobener Gedankenprozesse“ wie es im ausführlichen Text zum Tool heißt.⁵³ Schließlich geht das Visual Text Mining Tool txtkit noch einen Schritt weiter: Es protokolliert die Lesehandlung seiner Anwender in einem Notationssystem, dessen Struktur am Modell der DNA orientiert ist. Es zeichnet parallel zur Lektüre die den jeweiligen numerischen Daten und Befehlen zugeordneten grafischen Elemente auf. In der zeitgleichen grafischen Übersetzung entsteht eine neue bildliche Repräsentation des Lektüreprozesses. Die Verantwortlichen verstehen txtkit entsprechend weniger als wissenschaftliches Erkenntniswerkzeug, denn als poetisches Hilfsmittel zur Erklärung eines veränderten Textverständnisses.⁵⁴

Bei beiden Projekten handelt es sich um avancierte Experimente im Feld Kunst, Theorie und Technik mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten: Code-Kit ist ein anwendbares und fortschreibbares didaktisches Modul, während txtkit, obwohl anwendbar auf weitere Texte, ein poetisch-wissenschaftlicher Darstellungsmodus ist. Dennoch können die Projektleiter eine gemeinsame Schlussfolgerung und die didaktische Hauptthese des Modellversuchs aus den beiden Theorie-Praxis-Technik-Experimenten ableiten: „Nicht auf feststehende Produkte zurückgreifen, um angeblich innovationsfähige technologische, wissenschaftliche und theoretische Experimente durchzuführen, sondern im Zusammenspiel mit avancierter Theorie und den für diese geeigneten Gegenständen selber eine poetisch-re-

⁵¹ <<http://netzspannung.org/learning/codekit/>>

⁵² Das Vorwort von Georg Trogemann und Jochen Viehoff ist in Teil 2 abgedruckt, S. 84.

⁵³ KIT Abschlussbericht, Anhang 2, S. 15

⁵⁴ Die komplexe technische, sprachwissenschaftliche und grafische Grundlegung dieses Projekts kann ich hier nicht einmal annähernd darstellen. Vgl. deshalb die Dokumentation von txtkit unter <<http://www.txtkit.sw.ofcd.com>>

flexiv umgreifende Praktik zu entwickeln, die man [...] als Einheit von Heuristik und theoretischer Praxis beschreiben muss.⁵⁵

Als wichtiges Ergebnis des Modellversuchs werden damit die Erkenntnisse zur „Theoriepraxis“ gesehen und bilanziert: „KIT steht also für einen theoretisch entwerfenden wie kritisch reflektierenden und poetisch experimentierenden Prozess des Entwerfens in seiner Doppelgestalt als theoretische Reflexion der Objekte und als Objektivierung der Konzepte innerhalb poetischer Heuristik und künstlerischer Praktik.“⁵⁶ Entsprechend halten sie die veränderte Fortführung der entwickelten Module oder neue Experimente auf den Schnittstellen Kunst / Informatik / Theorie für zukünftig ebenso notwendig wie die Arbeit an der noch ausstehenden Bildtheorie. Die Forderung ist, dass für diese Arbeit (vorzugsweise über Werkverträge mit jungen Künstler/innen) und für die Publikation der Forschungsergebnisse kontinuierlich weitere Mittel bereit gestellt werden.

<soundXchange>

Universität der Künste Berlin

In der Folge der aktuellen medialen Entwicklungen, so die Initiatoren des Modellversuchs, werden endlich die Klänge, die Analyse und Konstruktion klanglicher Welten in ihrer Bedeutung für die audiovisuelle Kultur über Insiderzirkel hinaus erkennbar. In einem zweijährigen „Brainstorming“ von Studierenden, Professoren und internationalen Gästen entstanden zwischen 2000 und 2002 Idee und Entwürfe für einen Kunsthochschulstudiengang Sound Studies, der dann im **kubim**-Programm gefördert wurde.

Der Probestudiengang **soundXchange** verstand sich dabei als „notwendiges Komplement zur etablierten visuellen Kommunikation“.⁵⁷ Die Initiatoren sehen ihre Bezugsfelder und wissenschaftlichen Wurzeln sowohl in zeitgenössischer Musik und Klangkunst als auch in den verschiedenen Kulturwissenschaften und im praktisch orientierten Sound Design. Alle Felder bilden innerhalb der sie bislang beherbergenden Disziplinen Nischenbereiche, die nicht selten, wie im Fall der Klangkunst, zu wenig institutionelle Anerkennung gefunden haben, so dass eine mittlerweile vier Jahrzehnte umfassende Kunsttradition zu weiten Teilen aus der (traditionellen) Kunstausbildung ausgeblendet ist. En passant wird der neue Studiengang hier zukünftig einige Versäumnisse aufarbeiten und einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich machen.

Aus allen genannten Bereichen konnten Vertreter für einen an der Konstitution und Evaluation der ersten Arbeitsschritte mitarbeitenden Beirat gewonnen werden. Und so wurde für den Modellversuch **soundXchange** schließlich ein komplex ineinander greifendes Angebot aus wissenschaftlichen, künstlerischen und gestalterischen, sowohl freien wie anwendungsbezogenen Studien konzipiert, das international einmalig innerhalb der Hochschulausbildung zu nennen ist. Das Studium bei **soundXchange** / Sound Studies gliedert sich danach in vier Bereiche:

1. „Klanganthropologie und -ökologie“: Befähigung zu kulturwissenschaftlich-analytischer Reflexion wie persönlich-narrativer Darstellung von Klangerfahrungen
2. „Experimentelle Klanggestaltung“: Wissensvermittlung über Klangexperimente in Klangkunst, Audio Art und elektroakustischer Musik sowie Durchführung von Klangexperimenten
3. „Auditive Mediengestaltung“: Befähigung zur differenzierten Soundgestaltung für spezielle Aufgabenstellungen, Hörmöglichkeiten und Hörerwartungen

⁵⁵ KIT Abschlussbericht, S. 11

⁵⁶ ebd.

⁵⁷ vgl. Holger Schulze. Was sind Sound Studies? In: Teil 2, S. 79ff.

4. „Akustische Konzeption“: Einführung in den Entwurf von komplexen multimedialen Klangumgebungen

Das Anliegen der Sound Studies, Wissenschaft, künstlerisches Experiment und Anwendungsorientierung eng miteinander zu verzahnen und zugleich jedem der Bereiche einen eigenen, nach dem Interesse der Studierenden größeren oder kleineren Raum zu geben, kann für andere künstlerische Ausbildungsbereiche als exemplarisch und vorbildlich gelten. Dabei öffnet man sich auch auf die Wirtschaft und andere Institutionen, wenn man nach zahlungswilligen Kooperationspartnern für Projektarbeiten (ab dem dritten Semester) sucht in den Bereichen:

- Klangerzeugung, -bearbeitung, -regie und -beratung (Film, Fernsehen, Video, Theater, Hörfunk, DVD, Internet)
- Klangkunst und Kulturwissenschaft des Klangs (Installationen, Interventionen, Ausstellungen, historisch-phänomenologische Studien)
- Audiovisuelle Anwendungen (Medien, Produktdesign, Corporate Design, öffentlicher Raum)
- Unternehmenskommunikation und Marketing (z.B. Sound Branding/Corporate Sound).⁵⁸

Innerhalb der Erprobungsphase wurde die Lehre durch zwei Dozenturen, die Einrichtung einer Gastprofessur und die gezielte Einbeziehung von Veranstaltungen aus der Fakultät Musik der UdK und dem Fach Gesellschafts- und Wirtschaftskommunikation gewährleistet. Ergänzend fanden Vortragsveranstaltungen, Workshops und Symposien statt. Ein laufend erscheinender Newsletter informiert/e die Interessierten über die aktuellen Angebote und Entwicklungen.

Die Proben sind gut gelaufen. Im Dezember 2004 beschloss die UdK Berlin, den Masterstudiengang „Sound Studies – Akustische Kommunikation“ in der Fakultät Musik ab Wintersemester 2005/06 für 20-30 Studierende einzurichten. Das Ziel der Ausbildung entspricht der offenen und komplexen Ausbildungsstruktur: „die Befähigung zum professionellen Arbeiten mit Klang in unterschiedlichen Arbeitsfeldern der Wissenschaft, der Kunst, der Unternehmenskommunikation, der Architektur und der Städteplanung.“⁵⁹ Die Studiengebühren werden monatlich ca. 400 Euro betragen.

Gerade wegen der starken Resonanz und Nachfrage ist hier aber eine wichtige Frage anzuschließen: Inwieweit sind die künstlerischen und wissenschaftlichen Implikationen des Studiengangs zukünftig weiter zu gewährleisten? Müsste der Staat sich nicht stärker auch finanziell engagieren? Denn zu den analytischen, experimentellen und gestalterischen Fragen tritt bei Sound Studies auch eine weiterreichende: Die medial-artifiziellen Gesellschaften werden sich allmählich bewusst, welche Konsequenzen die Gestaltung auf allen Ebenen hat und noch haben wird. Nach dem Sound werden, so ist sich Holger Schulze sicher, auch die anderen Sinneseindrücke in Zukunft mehr und mehr der konsequenten medialen Gestaltung unterliegen.⁶⁰ Man muss nur Aussehen, Geschmack, Geruch, die taktile Qualität und den Knusper- oder sonstigen Sound unserer Nahrungsmittel sehen, schmecken, riechen, fühlen und hören (multisensuell erfahren), um dies als tagtägliche Gegenwart zu erkennen. „Natürlichkeit“ gibt es in diesem Bereich nur noch als gestaltetes Markenprodukt.

⁵⁸ „Die Projektpartner leisten ein nach Aufwand zu bestimmendes Projekthonorar, welches dem Gesamtbudget von Sound Studies zugute kommt. Die Projektergebnisse bleiben öffentlich. Interessierte Verantwortliche von Unternehmen, Institutionen etc. können sich hierzu an <soundXchange@udk-berlin.de> wenden.“ vgl. <<http://www.udk-sound.de/soundxchange.html>>

⁵⁹ <<http://www.udk-sound.de/soundxchange.html>>

⁶⁰ vgl. Holger Schulze. Was sind Sound Studies? In: Teil 2, S. 79ff.

Die Homepage zitiert leitmotivisch Peter Sloterdijk und weist damit auf die Gratwanderung, die jede Gestaltung der sinnlichen Erfahrungswelt eingeht. „Die Welt ist nicht Klang, sondern Raum seiner Möglichkeit, sie ist keine Symphonie, sondern ein lärmender Alptraum, der Grund hat, sich selbst daran zu erinnern, daß aus dem Übermaß des Lärms die Vision tönender Ordnungen aufsteigen kann.« Aber eben das gelingt nicht durchgehend, niemals dauerhaft, denn nur „weil Harmonie die Ausnahme ist, hat sie das attraktive Leuchten der Bedeutsamkeit um sich. Wäre sie die Regel, so müßte man sie brechen, um die Klanghöhle durch wunderbare Dissonanz zu beleben.“⁶¹ Es wird – zu unserem großen Glück – also nie möglich sein, den „lärmenden Alptraum“ Welt hinter medialen Klängen, Gerüchen und Gefühlen zum Verschwinden zu bringen. Es bleibt etwas, das sich entzieht, das nicht gestaltet werden kann – der Schrei, der Zwischenruf –, und noch die perfekte multimediale Gestaltung wird immer wieder unvorhergesehen unterbrochen durch Rückkopplungen, Interferenzen. Bei aller Euphorie über die zukünftigen gestalterischen Möglichkeiten der Sinne also bleibt immer auch zu bedenken, was verdeckt wird, was sich entzieht und was verloren zu gehen droht. Auch diese Fragen sind bei den Berliner Sound Studies angelegt und belegen – neben der deutlichen Anwendungsorientierung – die genuin künstlerischen und wissenschaftlichen Aspekte des Masterstudiengangs. Kritische Forschung und künstlerische Darstellungen dieser Konflikte gehen uns alle an und dürfen deshalb nicht allein von der (angestrebten, immer unsicheren) privatwirtschaftlichen Förderung abhängen.

<Autorschaft unter den Bedingungen von Multimedia>

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Der Modellversuch an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg bringt eine ganze Reihe neuer Aspekte in die bisher erwähnten Problem- und Aufgabenstellungen einer zukünftigen künstlerischen, gestalterischen und vermittelnden Lehre. Zuallererst unterscheidet er sich von den anderen Modellversuchen durch den historischen Gegenstand und seinen Ausbildungskontext. Ausbildungsziel ist nicht ein bildender oder gestaltender Künstler, sondern ein Multimedia-Autor, ein hypermedialer Text-Bild-Film-Ton-Produzent, dessen künstlerische / wissenschaftliche Wurzeln in wissenschaftlicher, belletristischer und journalistischer Literatur und ihren verschiedenen medialen Unterformen gesehen werden. Zweitens ist der Ausbildungsrahmen keine Kunsthochschule oder Akademie, sondern eine wissenschaftliche Universität. Der modellhaft eingerichtete Aufbaustudiengang „Autorschaft und Multimedia“ ist dem Magisterstudiengang „Medienwissenschaft und Kommunikation“ angegliedert und sitzt in Zukunft als Masterstudiengang auf diesen oder weitere, inhaltlich relevante Bachelorstudiengänge auf.

Im folgenden Abschnitt umreiße ich knapp die Ausgangsthesen und inhaltlichen Hintergründe des Modellvorhabens.⁶² Grundannahme ist, dass der Autor der Zukunft ein Multimedia-Autor sein wird, der die neuen Medien nicht als zusätzlichen Distributionsweg versteht, sondern in und an einer neuen Sprache der digitalen Medien arbeitet. In den digitalen Medien sind wesentliche, bereits in der Geschichte der technischen Medienentwicklung beobachtbare Aspekte forciert zu finden: So beginnen die Medienwechsel zwischen Bild, Text und Sound spätestens mit Aufkommen des Films. Und schon lange arbeiten Autoren der verschiedenen Disziplinen nicht mehr ausschließlich für Printmedien, sondern auch für Funk und Fernsehen, die deutlich andere Textprodukte und Dramaturgien erfordern als eine traditionelle Buchpublikation. Die synthetische und zugleich offene Verknüpfung von Bild, Ton, Film, Schrift ist vor allem schon in den elektronischen Medien angelegt, kommt aber erst mit Multimedia zur flächendeckenden Anwendung. Hier nun werden Texte (im engen und weiteren Sinn als Text-Bild-Sound-Gewebe) nicht länger linear oder ganz-

⁶¹ Peter Sloterdijk, zit. nach <<http://www.udk-sound.de/soundxchange.html>>

⁶² Ausführlich begründet findet man den Studiengang im zweiten Teil der Broschüre: Matthias Buck, Florian Hartling, Reinhold Viehoff. „MultiMedia und Autorschaft“ – Hintergründe. S. 54ff.

heitlich, sondern vorwiegend modular und in Module untergliedert gegeben. Das Verhältnis der Leser zum Text wandelt sich damit maßgeblich: Er wird zum Ko-Autor, der sich sein eigenes Lesegewebe aus verschiedenen Modulen zusammensetzt. Diese Ko-Autoren-schaft gelingt u. a. darüber, dass sich Navigation und Text, früher einmal im statischen Verhältnis von Inhaltsverzeichnis und Text gegeben, mittlerweile dynamisch ineinander geschrieben haben. Und der Link, die Vernetzung mit weiterführenden, erhellenden oder assoziierten Kontexten, wird ebenfalls zum integralen Element des Multimediatextes. Wenn auch Multimedia-Texte heute noch in den Kinderschuhen stecken, vorwiegend aus Geldmangel, so die These, so werden doch zukünftig nicht mehr flächige und lineare, sondern geschichtete und vernetzte Produktions- und Lektüreformen vorrangig werden. Zu vermuten stehe darüber hinaus, dass bald vermehrt räumliche Repräsentationen von Inhalten und Wissen die derzeit noch weitestgehend flächigen Darstellungen ablösen werden.

Auf der Basis dieser Annahmen hat man den Aufbaustudiengang mit drei inhaltlichen Schwerpunkten entwickelt: Das Lehrgebiet „Medientheorie“ umfasst neben Medienphilosophie, Medienpolitik auch Mediengeschichte und soll Grundlagenwissen vermitteln. Das Lehrgebiet „Mediale Dispositive“ zielt auf die Reflexion und Analyse der technischen Medien und Interfaces, in denen gearbeitet wird. Und schließlich wird unter „Medienpraxis“ das praktische Studium von Programmstrukturen und Techniken in praxisnahen Übungen angeboten. Die Studienschwerpunkte sind eng aufeinander abgestimmt und werden durch Projekte miteinander verzahnt.

Nach Anlauf und Erprobung des Modellstudiengangs wird „MultiMedia und Autorschaft“ (nun mit gedrehtem Titel) ab Sommersemester 2005 als zweijähriger regulärer Masterstudiengang an der Universität Halle Wittenberg angeboten. Da die Finanzierung durch die Universität nicht zugesichert werden konnte, hat man hier ein exemplarisches Private-Public-Partnership angestoßen. Man wird den Masterstudiengang mit der privaten „Halle-sche Europäische Journalistenschule für Multimediale Autorschaft / Alfred Neven DuMont“ (HALESMA / A.N.D.) fusionieren und – gegen Studiengebühr – anbieten.

Damit ergeben sich grundlegende Differenzen zu den bislang vorgestellten Modellversuchen: Das Modellprojekt ist wesentlich wissenschaftlich orientiert und öffnet sich vorwiegend unter technischen Aspekten der gestalterischen Praxis. Auch wenn „technische Grundkenntnisse“ und ein „ausgeprägtes ästhetisches Urteilsvermögen“ laut Konzept für notwendig erachtet werden, so wird klar konstatiert: „Multimediaautoren sind keine Designer. In arbeitsteilig organisierten Multimediaprojekten kommt ihnen die Aufgabe zu, Konzepte zu erarbeiten und Inhalte mediengerecht aufzubereiten.“⁶³ Ihre Aufgabe liegt im Zwischenraum von wissenschaftlicher Analyse, pädagogischer Vermittlung und ästhetischer Darstellung. Die Ausbildung soll vor allem die Fähigkeit zu kollaborativer Arbeit mit Künstlern, Designern, Dramatikern, Filmemachern, Regisseuren u.a. ausbauen. Damit versteht man den zukünftigen Multimediaautor als hybriden Künstler-Wissenschaftler-Vermittler. Verstetigt wird der neue Aufbau/Master-Studiengang wie die Sound Studies an der UdK Berlin, als kostenpflichtiges, durch die Privatwirtschaft gefördertes Masterstudium (ehem. Aufbaustudium).

Anders als die in Kunstkontexten realisierten Modellvorhaben schließt der Modellversuch in Halle nicht an eine lange künstlerische Ausbildungstradition an. Erst in den vergangenen zehn Jahren gibt es Studienangebote zum „literarischen Schreiben“, am Deutschen Literaturinstitut Leipzig oder als Studienmodul innerhalb kulturwissenschaftlicher Studiengänge.⁶⁴ Zuvor sah man keine Notwendigkeit oder keine Chance, Schreibakademien oder Schreibhochschulen einzurichten. Und nun wird – mit ähnlichen Argumenten wie in der Kunst – de-

⁶³ vgl. Teil 2, Matthias Buck, Florian Hartling, Reinhold Viehoff. MultiMedia und Autorschaft – Hintergründe, S. 54ff.

⁶⁴ In den USA dagegen ist das „creative writing“ bereits seit dem 19. Jahrhundert ein Lehrfach.

battiert, ob und wie literarisches Schreiben zu lehren sei.⁶⁵ Zuvor waren vor allem Ausbildungsgänge für „angewandte“ Schreibberufe an den Hochschulen entstanden, die der medialen Entwicklung entsprachen (Publizistik, Journalistik mit Schwerpunkt Print, TV, Radio).

Der Modellversuch „Autorschaft und MultiMedia“ folgt dieser geteilten Tradition und durchbricht sie zugleich, indem man die Entscheidung zwischen einem explizit künstlerischen und einem journalistisch-wissenschaftlichen Studienschwerpunkt ermöglicht. Dies ist neuartig in der Ausbildungslandschaft. Vor allem aus der paritätischen Bewertung von Theorie, Analyse und Praxis in dem vorbildlichen Studiengangsentwurf können Lehren für die Kunstausbildung gezogen werden. Denn mit Recht konstatieren die Projektleiter und Mitarbeiter in Halle, dass sich die medialen Umgebungen nur im eingehenden Studium sowohl der Mediengeschichte als auch der differenten medialen Interfaces selbst in ihren wesentlichen Strukturen und Potenzen zu erkennen geben. Wenn hier, wie angekündigt, Propädeutika für die Bereiche „Medientheorie“ und „mediale Dispositive“ entwickelt werden, so könnten diese mit großem Gewinn für die hochschulische und akademische Kunstausbildung verwendet werden.

Im Kontext des **kubim**-Programms konnte und kann der Modellversuch von den Erfahrungen in der Kunstausbildung profitieren. Die Notwendigkeit zur Kooperation zwischen Universitäten und Kunsthochschulen, die die Verantwortlichen in Halle in der Anlage der neuen Medien begründet sehen und für die Zukunft anstreben, könnte auch für den Austausch von didaktischen und (anti-)curricularen Überlegungen zur künstlerischen Ausbildung gelten. Denn die dreiteilige, auf Theorie, Analyse, Techniklehre und – deutlich an Aufträgen und Ergebnissen orientiertem – Projektunterricht gebaute Studienstruktur bietet bislang wenige Freiräume für künstlerische Prozesse, die Umwege, Fehler und unvorhersehbare Prozesse erlauben. Auch werden in den Programmtexten zum Studiengang die Definitionen dessen, was „souveräner Medienumgang“ und „Professionalität“ als Multimedia-Autor meint, ausschließlich aus den digitalen Medien und den zu erlernenden Techniken beantwortet. Der avisierte Multimedia-Schreiber kann in dieser Perspektive leicht als vorausseilender Erfüllungsgehilfe der kommenden medialen Entwicklung erscheinen. Eine wirksame zukünftige, medienkünstlerische Autorentätigkeit sollte aber auch die kritische und verändernde Reflexion der Prozesse umfassen, die sie zeigen oder hervorbringen will.

Geteilte Erfahrungen, geteilte Ziele

Alle Modellversuche sehen sich in den von ihnen erprobten Konzepten und Zielen bestätigt. Und sogar mehr als das. Auch aus den Hochschulen sind die offiziellen Kommentare durchweg positiv und lobend. Man ist zufrieden oder erfreut über die Inhalte, die Form und die Ergebnisse. Dennoch scheiterte in vier Fällen die institutionelle Übernahme der Versuchsstruktur wegen der sich daran knüpfenden finanziellen, strukturellen und personellen Konsequenzen. Und noch in den beiden Fällen, in denen die Einrichtung eines neuen Studiengangs als Verstetigung gesehen werden darf, sind es nicht die Hochschulen selbst, sondern ausgeklügelte Private-Public-Partnerships und Studiengebühren für die Masterstudiengänge (ehem. Aufbaustudiengänge), die die Übernahme und den Fortbestand ermöglichen. Die jeweiligen Hochschulen selbst sahen sich nicht zur Garantie der Masterstudiengänge **Sound Studies** und **MultiMedia & Autorschaft**, schon gar nicht zur Finanzierung von grundständigen Studiengängen in der Lage.

Warum ist es so schwer, konkrete finanzielle, personelle und strukturelle Zugeständnisse für Aufgaben innerhalb der Kunstausbildung zu finden, deren Bedeutung nachdrücklich

⁶⁵ Im März 2005 fand gerade ein Kongress „Literarisches Schreiben“ am Deutschen Literaturinstitut in Leipzig statt, der sich dieser Frage explizit widmete:
< <http://wwwvm.rz.uni-leipzig.de/~ifabdez5/presse/index.php?pmnummer=2004211>>

belegt wurde und für deren Übernahme produktive Konzepte vorliegen? Wie in den Eingangskapiteln kursorisch dargelegt, ist diese Abwehr in der Tradition der Künste selbst angelegt. Die versteckten oder verdrängten Hierarchien zwischen freien und angewandten Bereichen, ein deutliches, motiviertes Abgrenzungs- und Exklusivitätsbestreben sowie ein auf positive Kulturwerte gründender Kunstbegriff in der Gesellschaft verhindern nachhaltige Öffnungen und Erneuerungen. Zwar lässt man die wildesten Experimente zu, will Freiraum sein und nennt die Innovation als oberstes Lehrziel, doch stets gilt der Freiraum nur auf Zeit. Wenn die Experimente aber auf Verschiebungen der Definition der Kunst selbst und auf Veränderungen der finanziellen Zuwendungen hinaus laufen, wird die Notbremse gezogen. Doch es ist billig, allein die Institutionen und ihre Akteure dafür anzuprangern, handelt es sich doch gerade bei Fragen bzgl. Kunst / Medien um das vielleicht schwierigste Aufgabenfeld in der Kunstausbildung.

Es ist kompliziert, da es von Anfang an durch Entweder-Oder-Entscheidungen, d.h. durch wechselseitigen Ausschluss bestimmt war. Und zu allem Überfluss sind die Ausschließungen hinter ihren eigenen ideologischen Begründungen verschüttet. Auch die Politik erfüllt diese Muster. Entweder identifiziert sie sich mit einem traditionellen bürgerlichen Kunstbegriff, unterstützt den Erhalt konventioneller Kunstvorstellungen und einer elitären Kunst. En passant erfüllt man sich damit die alte Sehnsucht nach Teilhabe am Großen und Schönen.⁶⁶ Andere Politiker fühlen sich dagegen magisch von den Medien und ihrem matten Glanz angezogen. Sie unterstützen lieber eine, mit leichten Worten als demokratisch und bürgernah behauptete Medienkunstausbildung, die sich vorzugsweise affirmativ an die Medienindustrie wendet.

Den einen oder den anderen Gegenwind hatten alle Modellversuche auf verschiedenen Ebenen auszuhalten und gingen mit viel Diplomatie damit um. Doch außer kleinen Zugeständnissen gelang die dauerhafte Umsetzung von zukünftig so wichtigen Projekten wie **Artlab**, **Visuelle Kompetenz**, **transmedien** nicht. Und selbst die Module des Kölner Modellversuchs sowie Anschlussforschungen werden nur auf der Basis des Engagements der Projektleiter weiter betrieben.

Neben den spezifischen Verstetigungen innerhalb der einzelnen Hochschulen aber gibt es durchaus einen ganzen Strauß an Überlegungen, Erfahrungen und Forderungen, die über die jeweiligen Institutionen hinaus weisen. Die größten Überschneidungen gab es hinsichtlich der technischen Infrastruktur und Fragen der Techniklehre:

- Leichter Zugang zur Technik, d.h. niedrigschwellige Angebote und einfach geregelte Nutzungskonzepte für digitale Werkstätten, im besten Fall mobile Medieneinheiten / ausleihbare Notebooks, bei gleichzeitiger Gewährleistung von intensiver künstlerisch-technischer Einzelbetreuung bei komplexen technischen Aufgaben (z.B. künstlerische Programmierung)
- Einrichtung oder Erhalt von interdisziplinären, offenen Medienwerkstätten, die permanent gepflegt, gewartet und künstlerisch-technisch betreut werden
- Skepsis gegenüber standardisierten Programmierungen, Anleitung zur Reflexionsfähigkeit gegenüber Hard- und Software
- Einführung von projektorientierter Techniklehre, da eine reine Techniklehre zu wenig nachhaltig und unverbunden bleibt und zudem zu technoimmanenten Anwendungen führen könnte.

Als allgemeine Forderungen nennen (fast) alle Modellvorhaben:

- Durchführung von inhaltlich und / oder formal motiviertem Projektunterricht, in dem Theorie, Praxis und Techniklehre verbunden werden können

⁶⁶ Und was im Feld der Bildkünste ist nach wie vor besser geeignet für repräsentative Gesten als große deutsche Malerei, die zurzeit weltweit wieder gern gesehen und gekauft wird? Die „Kunstzeitung“ titelt entsprechend: Der Markt boomt. Scharf auf German Art. Nr. 104 / April 2005

- Unterstützung von interdisziplinären und transmedialen Dialogen
- Unterstützung von Experimenten in der künstlerischen Forschung oder forschenden Theorie
- Erweiterung des theoretischen und praktischen Bezugsrahmens Kunst auf Cultural Studies / Medienkulturtheorien
- Erleichterung der Studiengangswechsel sowohl zwischen angewandten und freien Ausbildungsbereichen als auch im Übergang zur Wissenschaft.

Während die beiden neuen Studiengänge detaillierte Curricula vorlegten, teilen die vier zuletzt genannten Modellversuche argumentativ die

- Skepsis / Abwehr gegen gestufte, lineare Curricula und plädieren für experimentelle Offenheit (Köln) oder für inhaltlich motivierte Module, die ebenso verzweigte wie intensive Studien ermöglichen (Dresden, Hamburg), oder gelenkten Projektunterricht einführen mit Anbindung an konkrete Erfahrungen der Studierenden (Stuttgart).

Nur einer der Hochschulmodellversuche (Stuttgart) hat sich explizit um die Kunsterzieherausbildung gekümmert – obwohl die Schulversuche mehr als die Hälfte der anderen **kubim**-Projekte ausmachten. Deshalb ist eine Überlegung hier wichtig anzuführen:

- Die Kunsterzieherausbildung an Kunsthochschulen und Akademien sollte grundsätzlich aufgewertet werden, z.B. durch die Verschiebung der Ausbildungsschwerpunkte auf eine ästhetisch-praktische, an der Visuellen Kommunikation und der handlungsorientierten Medienpädagogik ausgerichtete künstlerische Medienbildung, deren Ziel die Befähigung zur kritischen Anwendung, ästhetischen Gestaltung und ggf. zur Programmierung von (digitalen) Medien für Forschungs- und Lehrzwecke wäre.

Der letzte Punkt dieser Aufstellung, obwohl er nicht als Ergebnis mehrerer oder aller Modellversuche gelten kann, sondern nur bei **transmedien** und selbst hier nur am Rand erarbeitet wurde, zielt auf die Behebung eines hartnäckig sich haltenden blinden Flecks:

- Die Erweiterung der theoretischen Bezugsrahmen um Gender Studies, konkret die Untersuchung von Genderfragestellungen und den Effekten von Gender im Spannungsfeld Kunst und Medien sowie innerhalb der künstlerischen Ausbildungspraxis.

4. Bildungspolitische Anregungen

Produktive Konfliktlinien

Die Geschichte der Kunstausbildung an Hochschulen und Akademien hat sich immer wieder um die These gedreht, dass man Kunst nicht lehren, nicht lernen kann. Das Diktum ist gesetzt und nichts, so lange man von Kunst redet, wird es ändern. Damit kann auch eine zukünftige Kunstausbildung nicht positiv bestimmt werden. Dennoch ist es nicht so, als ob es in der Kunst und für das Kunstmachen nichts zu lernen gäbe. Auf der Folie der vorausgeschickten Beobachtungen der Strukturen und nach der Vorstellung der Modellversuche muss konstatiert werden: Zwar kann man Kunst, d.h. das sich vermittelnde Gelingen einer bildnerischen Darstellung oder eines kreativen Prozesses, nicht *an sich* lehren oder lernen, wohl aber kann man bessere oder schlechtere Zugänge zum Geschichts-, Wissens- und Praxisfeld Kunst – und eben auch Medien – schaffen. Und damit bessere oder schlechtere Bedingungen für die Entwicklung eines noch nicht vorhergesehenen, zukünftigen künstlerischen Zugangs auf Welt.

Nach wie vor ist die Kunstausbildung klar geteilt zwischen dem Berufsziel Künstler innerhalb von Kunstinstitutionen und Kunstmarkt, dem angewandten Künstler / Gestalter in traditionellen Bereichen und neuen Medien und dem Kunstpädagogen für die Institution Schule. Aber immer dann, wenn ein neues technisches Bildmittel auftaucht, treten die sonst verborgenden Nahtstellen zwischen gesetzter künstlerischer Freiheit / Autonomie versus gegebenem Auftrag / Angewandtheit und gebotener Vermittlung besonders deutlich hervor. Und immer wieder hat sich gezeigt, dass sich die Konflikte zwischen den Polen nicht einfach versöhnen lassen – weder durch die Abwehr des neuen Mediums noch durch seine Aufnahme als neues Medium. Wohl aber verschieben sich – mit zeitlichem Verzug – die inneren Grenzen und Definitionen dessen, was in einem historischen Moment als Kunst (an-)erkannt wird und was nicht.

Mit den digitalen Medien taucht der avantgardistische Entwurf des Medienkünstlers außerhalb der bekannten Gattungen und Institutionen auf. Er stellt die Grenzen des Betriebs infrage, indem er nicht nur ein anderes als die bekannten Medien verwendet, sondern vor allem, indem er andere Produktionsformen und Distributionsformen verwendet – Programmierung, Datennetze. Er strebt über die bislang eroberten Kunsträume hinaus und fordert zur Revision dessen heraus, was bis dahin gültig war. Seine Methoden aber entlehnt er den klassischen Avantgarden und nicht selten auch das obsoletere politische Vokabular dazu. Damit fügt er sich fast reibungslos in das Schema der künstlerischen Innovation, das (spätestens) mit den klassischen Avantgarden begonnen wurde. Er geht formal und inhaltlich damit oft weit *hinter* erreichte, nachmoderne Arbeitsformen und Kunststrategien zurück.

Neben dem Medienavantgardisten gibt es immer mehr Studierende, die sich mit Medienkultur und Medien sowohl unter pragmatischen, alltäglichen Erwägungen als auch unter medientheoretischen wie -reflexiven Gesichtspunkten auseinander setzen. Die Wahl des Darstellungsmediums ist dabei nicht ausschließlich an den Computer, die Wahl der Präsentation ist nicht unbedingt ans Internet gebunden. Dennoch bildet der Computer ein wichtiges Tool für die Recherche, die Herstellung, die Kommunikation oder die Verbreitung der künstlerischen Arbeit. Auch sie verschieben so die Zugänge und Definitionslinien der Bereiche, die innerhalb der Medienkultur von Kunst erfasst und als Kunst besetzt werden.

Wenn auch nicht jede künstlerische Hochschule gleich den „Kunstnerd“⁶⁷ zum neuen Ausbildungsziel erklären muss, so müssen doch alle Hochschulen und Akademien die

⁶⁷ Nerd = Computerfreak mit überdurchschnittlichem IQ ohne soziale Kompetenz - lt. www.wikipedia.org/wiki/nerd

Erwartungen und Zielsetzungen ihrer jungen Studentengenerationen berücksichtigen. Zugleich sehen genau jene Studienanwärter/innen die Schnittstellen, die im zweiten Abschnitt unter „Parallelwelten“ kursorisch erfasst werden, als weitaus selbstverständlicher an als die Lehrenden in den Institutionen. Denn auch wenn sie sich nach den angebotenen Gattungen und Disziplinen für ein Studienfach entscheiden (müssen), so sind sie doch offen für die Auseinandersetzung mit anderen Medien und Medientheorien, ja sogar für das Erlernen anderer Techniken. Sie nehmen diesen Austausch als produktiven Konflikt wahr.

Im Zeitalter der mechanischen, technischen, audiovisuellen, datenbasierten, damit im traditionellen Sinn *werklosen* Bildformen muss der Auftrag des Staates an Akademien und Kunsthochschulen in Forschung, Experiment und Lehre zudem zwingend in die Auseinandersetzung mit dimensionslosen Künsten erweitert werden. Forschung wie Innovation sollten dabei auf der Folie von bildnerischen Traditionen, im Dialog zwischen Disziplinen angestoßen werden. Das Ziel bliebe dasselbe wie schon zu Beginn in Bezug auf die Expertise von Karl-Josef Pazzini formuliert: Die Ermöglichung einer künstlerischen Ausbildung als Ressource für die Entwicklung neuer Kunst- und Vermittlungsformen, die innerhalb der Gesellschaft ansprechen und wirksam werden. Dabei müssen die konventionellen Grenzen der Kunstinstitutionen und der „Kunstöffentlichkeit“ aufgehoben werden und der Fragehorizont auf die Medienkultur, auf die Konflikte mit kulturellen und individuellen Identitäten und die sozialen wie politischen Handlungsrahmen erweitert werden.

Und darum sollte es einer zukünftigen Kunstausbildung zuvorderst gehen: Statt auf Versöhnung der Bereiche zu setzen oder die Differenzen durch die Einführung neuer Medienstudiengänge oder die Auslagerung in Medienhochschulen zu beruhigen, sollten die Konflikte dargestellt und in hybriden Dialogen ausgetragen werden. Im Dschungel der Traditionen und angesichts der sich abschottenden Welten von Kunst und Medienkunst, Kunst und Gestaltung ist es weniger notwendig, gezielte Medienstudiengänge an Kunsthochschulen einzurichten als vielmehr den Dialog zwischen Kunstformen und Disziplinen nachhaltig zu gestalten. Dies wurde letztlich in allen Modellversuchen deutlich. Der Zugang zu diesen Dialogen gelingt eben über den Abbau der verschütteten Konfliktlinien und die Darstellung der unsichtbaren, aber bisweilen schmerzenden Nahtspuren, die die Künste aneinander ketten.

Es folgt eine argumentativ ausgeführte Aufstellung der einzelnen Überlegungen und Forderungen, die zunächst die notwendigen strukturellen und inhaltlichen Öffnungen, Bedingungen und inhaltlichen Ausweitungen zusammen trägt. Im Anschluss werden kurze didaktische Reflexionen und Erwägungen angefügt.

Strukturelle und curriculare Überlegungen

Dialogfelder: Transmedialer Austausch

Kunstausbildung sollte von den gesellschaftlichen, politischen und individuellen Bedürfnissen und kulturellen Behauptungen geleitet sein, die in einer hoch technisierten und medial konstruierten Welt konfrontieren. Dadurch ist die Kunst mit all ihren Traditionen herausgefordert. So wie die Gattungsgrenzen in den traditionellen Bereichen längst gefallen sind, so gehören deshalb auch alle technischen Medien als (kunst-)historische Gegebenheiten, als inhaltliche Pools und als Kulturtechniken in das Ausbildungspanorama der (freien) Kunst. Alle zugleich. Denn grundsätzlich ist aus allen Modellversuchen zu lernen: Keine künstlerische Ausbildung kann heute von spezifischen Medien, womöglich von einem einzelnen Medium ausgehen und dieses ins Zentrum der Ausbildung setzen. Das gilt ebenso für die Malerei und die sog. Medienkunst. Eine alleinige Fokussierung auf digitale Medien erscheint vor dem Hintergrund einer künstlerischen Ausbildung ebenfalls verkürzt.

Eine zentrale Aufgabe der zukünftigen Kunstausbildung wird deshalb sein, Verbindungslinien oder Streiträume zwischen den traditionellen Künsten und der sog. Medienkunst im engeren, zwischen Kunst und Medienkultur im weiteren Sinn zu stiften. Und zwischen Kunst und Technik. „Transmedialer Austausch“ meint weiterhin die Bearbeitung der Konflikte zwischen Freiheit und Angewandtheit. Es sind zeitgleich analytische Aufbruch- wie Syntheseleistungen gefragt, um zukünftig eine betreffende, ansprechende, nicht auf bestimmte Medien und Strategien geschlossene Kunst mit einseitigen künstlerischen Verfahren zu ermöglichen. Zwei der Modellversuche widmeten sich explizit der Vernetzung und Vermittlung von neuen medialen und traditionellen Kunstformen. In Hamburg ging es um die Einrichtung eines offenen Dialogfeldes zwischen den etablierten Disziplinen, das Arbeits-, Seminar-, Ausstellungs- und Vortragssituationen zusammenbrachte, und in Dresden um Workshops und Symposien, die den Kontext der traditionellen akademischen Malereiausbildung durchbrechen und im Sinn einer holistischen Medienausbildung erweitern.

Erst auf der Folie eines nicht nivellierenden, öffnenden Dialogs können weit reichende, ebenso kategoriale wie offene Bestimmungen des Künstlerischen in der Gegenwart versucht werden, die sowohl die Zukunft der Kunst mit und im Kontext der digitalen Medien als auch die Kunst mit nicht-digitalen Mitteln in traditionellen Institutionen betreffen. Von hier aus sind – unbekannte, unvorhersehbare – neue Institutionalisierungen denkbar. Hochschulpolitisch ist deshalb die explizite und nachhaltige Förderung dieses Austauschs dringend angeraten, um einerseits die digitalen Medienkünste in ihren traditionellen Aspekten lesen zu lernen und den Arbeiten einen über das Netz hinaus gewissen Diskursrahmen innerhalb der Kunstgeschichte einzurichten, der erst in Ansätzen sich abzeichnet. Hier sind das Medien Kunst Netz <medienkunstnetz.de/> und die Plattform Netzspannung <netzspannung.org> zu nennen, die sich um die historische Einordnung und die kritische Durchleuchtung der verschiedenen Medienkünste bemühen, Archive anlegen und diese online zur Verfügung stellen. Und schließlich sind auch der Kunstmarkt und die von ihm abhängenden Kunstförderungen wichtige Faktoren für eine angemessene Sichtbarkeit und den Erhalt von virulenten und verstörenden Kunstwerken, die in den digitalen Medien verloren zu gehen drohen.

Auf der anderen Seite muss kritisch im Auge behalten werden, ob und inwieweit die traditionellen Kunstformen zu anachronistischen Kulturgütern zu verkommen drohen, die sich außerhalb der Zeit und ihren Problemlagen wie Bedürfnissen bewegen, weil sie nur noch aus und in Bezug auf ein selbstreferentielles Kunstsystem entstehen und verbreitet werden. Eine solche gesellschaftliche Enklave Hochkunst bedient zwar alte Meisterdiskurse, wird aber auf die Dauer immer stärker unter Legitimationszwang geraten.

Künstlerische Wissenschaftlichkeit / Praxistheorie und Interdisziplinarität

Ebenfalls muss der Austausch zwischen Kunst und Wissenschaft, zwischen künstlerischer und wissenschaftlicher Forschung forciert werden. Die Frage der künstlerischen Darstellung in Bild, Schrift, Film, Multimedia im Vergleich oder Verbund mit der Darstellung von wissenschaftlichen Forschungsinhalten und -prozessen kann der zentrale Vermittlungspunkt sein, über den die einfachen dualen Setzungen von Kunst und Wissenschaft aufgebrochen und beide Felder in ihren forschenden und kreativen Aspekten gesehen werden können. Ziel des Austauschs ist schließlich ein wechselseitiges konstruktives Lernen. Die Modellversuche in Stuttgart, Hamburg und in Köln bieten Beispiele für interdisziplinäre, Theorie und Praxis konfrontierende Experimente, die die Aufhebung von Dichotomien ab Erlangen und von allen Beteiligten ein intensives Einlassen fordern. Solche Experimente vermögen den leidenschaftlichen, emergenten und kontingenten Aspekten von Kunst wie Wissenschaft gerecht zu werden. Dies meint keine Nivellierung der klar vorhandenen Unterschiede, sondern eine Fokusverschiebung: Statt sich weiterhin über die Unterschiede (oder Parallelen) zur Wissenschaft Gedanken zu machen, sind es die Inhalte, ihre mediale

Darstellung und die Forschungskontexte selbst, die untersucht oder experimentell anders aufgelöst werden.

Einrichtung und Etablierung hybrider Studienbereiche

Da es modisch ist, neue Hybridformen zu deklarieren, muss die Addition neuer Studienbereiche nach genauer Prüfung der Voraussetzungen, der Traditionen und Perspektiven erfolgen. Die zentrale Frage dabei sollte lauten, ob mit Einrichtung des neuen Studiengangs gesellschaftlich und kulturell relevante Forschungen und Aufgaben fokussiert werden, die ohne ihn marginalisiert bleiben oder sogar verdrängt werden. Innerhalb des **kubim**-Programms konnten mit **soundXchange** und **Autorschaft & Multimedia** zwei relevante neue Hybridbereiche getestet werden, deren Anliegen zuvor marginalisiert oder verstreut in Einzelbereichen unterzugehen drohten. In beiden Bereichen hatte die Traditionssildung längst begonnen, resp. man kann auf künstlerische und wissenschaftliche Vorarbeiten zurückgreifen, die innerhalb der bestehenden Disziplinen geleistet wurden und die Formulierung der spezifischen neuen Ausbildungsziele, -inhalte und -strukturen wesentlich erleichterten. Die Ausbildungsangebote werden die Inhalte und gestalterischen Fragen nun sichtbar und erfahrbar machen sowie die Forschungen zu den ehemaligen Randfragen als zentrale wissenschaftlich-künstlerische Fragestellungen belegen.

Gender Studies im Feld „Kunst und Medien“

Da keiner der Modellversuche den Aspekt Geschlecht zentral bearbeitet oder – abgesehen von Hamburg – Veranstaltungen angeboten hat, die Genderfragestellungen thematisierten oder berührten, ist das wichtige Thema – anders als in den Schulmodellversuch im **kubim**-Programm – vollkommen unterbelichtet geblieben. Auch ein Pilotprojekt der Hochschule für Gestaltung Offenbach mit dem Zentrum für Genderforschung in den Künsten an der Hochschule für Musik und darstellende Kunst, das ungefähr zeitgleich zum **kubim**-Programm unter „gender / medien / kunst“ lief, ist nur bedingt heranzuziehen, da sein Fokus auf Performance-Kunst (mit und ohne Medien) lag. Immerhin wurde hier ein grundsätzlicher Versuch in der Lehre gestartet, „die Kategorie Geschlecht im Zeichen der neuen Technologien zu erfassen“ und zu fragen, „welchen Beitrag künstlerische Interventionen in diesem Zusammenhang leisten können und welche Potenziale sie besitzen, ein solches Instrumentarium bereitzustellen.“⁶⁸ Damit war ein künstlerisches Forschungsprojekt auf den Weg gebracht, das davon ausging, dass Kunst vielleicht keines, Künstler/innen dafür in jedem Fall ein Geschlecht besitzen.

Nach wie vor trifft man selten auf Studentinnen, die sich unter dem Vorzeichen Avantgarde, als Nerds ausschließlich der Programmierung oder dem Hacking widmen. Dagegen sind überwiegend Männer in solchen Runden anzutreffen, die einen explizit bastlerischen und experimentellen Umgang mit Technik als solcher suchen. Auf den ersten Blick erscheint es so, als würden hier bloß alte Rollenzuschreibungen wiederholt, die die Männer als Macher, Tüftler und Forscher, die Frauen als Zuschauerinnen, maximal als Anwenderinnen behaupten. Gerade diese Leseweise aber gilt es abzuwehren. Denn sie trifft nicht den Kern des Sachverhalts, wie im Modellversuch **transmedien** deutlich wurde.

Es ist vielmehr bemerkenswert, dass die Frauen ihren Umgang mit (digitalen) Medien fast immer in einen weiteren – sozialen, politischen, biographischen – Kontext stellen als viele ihrer männlichen Kollegen. Sie fragen danach, wie ein Medium ihre inhaltlichen Ansätze unterstützt oder darstellen hilft. Insbesondere zu Studienbeginn sind hier die Divergenzen offenkundig. Vereinfachend und vergrößernd gesprochen: Frauen fragen zunächst nach dem Inhalt und den Kontexten. Das Kunstverständnis vieler Studentinnen differiert damit in entscheidenden Punkten von dem ihrer männlichen Kollegen: Sie zielen weniger auf

⁶⁸ alo est vera, S. 5

formale Innovation, begreifen sich fast nie als avantgardistisch, sondern verstehen ihre künstlerische Rolle eher katalysatorisch und dialogisch. Um die unterschiedlichen Bedingungen und Ausgangsinteressen von Studentinnen und Studenten einerseits als Qualitäten zu zeigen und zu befördern, sie aber andererseits nicht zu Klischees verkommen zu lassen, müssen darauf abgestimmte ebenso wie quer dazu verlaufende Projekte initiiert werden.

Denn so wie der Verzicht auf experimentelle Tüfteleien oder technische Auseinandersetzung entscheidende künstlerische Forschungsprozesse ausblendet, so ist andererseits eine selbstbezügliche avantgardistische Selbstfindung nicht ausreichend, um eine die aktuelle Lebenswirklichkeit berührende Kunst hervor zu bringen.

Natürlich muss das Konfliktthema in seiner komplexen Geschichte sichtbar werden, so dass allen Studierenden die nachhaltige Wirkung alter Setzungen deutlich wird. Insbesondere Studentinnen dürfen nicht hinterrücks von den Differenzdiskursen eingeholt werden, die Frauen über so lange Zeit konsequent aus der freien Kunst ausschlossen und den angewandten Künsten zuordneten, während es für Männer immer eine Frage der Wahl zu sein schien.

Die Thematisierung von genderspezifischen Verhaltensmustern, ihre Öffnung wie Neubewertung gelingt am besten in einem thematisch orientierten, technisch niedrigschwellig angesetzten, transmedialen und interdisziplinären Angebot. So wurden alle Veranstaltungen im Hamburger Modellversuch von einer überdurchschnittlich großen Zahl weiblicher Studierender besucht, die laut Selbstauskunft hier erstmals und nachhaltig ihre Schwellenangst vor Technikanwendungen, technischen Experimenten und sogar der Programmier-technik verloren.⁶⁹ Dazu kamen Veranstaltungen, die die verborgenen Genderaspekte im Feld Kunst und Medien untersuchten. Sie wurden so erstmals für eine junge Studentinnengeneration diskutierbar, die mit der Ideologie vollkommener Gleichheit, verschwommenen Abwehrgesten und einem selbst auferlegten Denkverbot zu Gender an die Hochschule gekommen waren und nun feststellen mussten, dass auch die Kunsthochschule, entgegen allen Beteuerungen, kein neutraler, von geschlechtlichen Konstruktionen und ihren Effekten freier Raum ist.

Insgesamt scheint es deshalb dringend geboten – auch hinsichtlich eines alle Bereiche betreffenden gender mainstreaming – im Arbeitsfeld Kunst und Medien den theoretischen Bezugsrahmen um Gender Studies zu erweitern. Die verstreuten Beobachtungen aus den Modellversuchen liefern dabei Thesen über die Effekte von Geschlecht im Spannungsfeld von Kunst und Technik, die zukünftig weiter überprüft und, wenn bestätigt, gezielt angegangen werden müssen. Zur ersten Profilbildung von Gender Studies in der medial orientierten Kunstausbildung könnte auf die theoretischen und ausbildungspraktischen Erfahrungen der Professur für „Gender [] Medien“ an der KHM Köln zurück gegriffen werden, die die Integration von Gender Studies in die medienkünstlerische Ausbildung seit 2000 betreibt und Grundlagenarbeit geleistet hat. Ferner können die Erfahrungen und Lehrkonzepte der seit 2004 eingerichteten Professur „Kunstgeschichte, kunstbezogene Theorie und Gender Studies“ an der HfbK Hamburg einbezogen werden sowie der Austausch mit dem Institut für Cultural & Gender Studies der Hochschule für Gestaltung Zürich gesucht werden, um die Analysen zur Ausbildungspraxis zu vertiefen und institutionelle Konsequenzen abzuleiten.⁷⁰

⁶⁹ Dies wurde im Modellversuch *transmedien* an der HfbK Hamburg beobachtet: Nach einem ersten Semester, in dem die meisten den Arbeitsraum transmedien noch skeptisch als Computerei sahen, strömten besonders die Studentinnen in die Einführungskurse. Ein Erfolg dieser einfachen und offen gestalteten Einstiegsmöglichkeiten war, dass drei Semester später an einem auf Programmierung basierenden Computerspiele-Seminar über ein Drittel Frauen teilnahmen.

⁷⁰ siehe die Seite von Gender [] Medien <<http://gender.khm.de/home/>> , im Vorlesungsverzeichnis

Statt Medienwissenschaften als eigenes Fach in die Kunsthochschulen zu holen, erscheint es sinnvoll, die zentralen Themen um Kunst wie Medien innerhalb von Cultural Studies anzusiedeln, die dem Speziellen, was Kunst oder Medien jeweils sind, genügend Raum geben, andererseits aber einen Horizont bilden, vor dem die Hierarchien, Konfliktlinien und wechselseitigen Ausschlüsse der beiden Felder in ihren komplexen historischen Dimensionen und Effekten erkennbar werden. Dies meint eben nicht, dass man die Kunstgeschichte aus dem Kunststudium verbannen sollte oder sie unter rein kulturellen und affirmativen Gesichtspunkten anzueignen hätte. Im Gegenteil. Nichts sollte angeeignet werden. Stattdessen kann mit einer Erweiterung des Wissenschaftsbereichs innerhalb der Kunsthochschulen auf Cultural Studies eine wesentliche Öffnung in kunstnahe Kontexte und Wissensbereiche betrieben werden. Ebenfalls könnte auf dieser Folie der Austausch zwischen Künsten und Wissenschaften sowie der Wechsel zwischen künstlerischen und wissenschaftlichen Studiengängen erleichtert werden. Für die Entwicklung von Curricula und Lehrformen wäre auf Einrichtungen in anderen europäischen Ländern zu schauen.

Übergänge zu angewandten und wissenschaftlichen Disziplinen

Es wird nie zu bestimmen sein, wie viele Künstler/innen ein Land, die Welt braucht. Die alten Utopien der 1960er und 1970er Jahre, nach denen jede/r ein/e Künstler/In sein sollte oder zumindest sein könnte, haben sich im Medienalltag und in ebenso spielerischen wie pragmatischen Ansätzen verloren. Niemand fordert mehr allen ab, Kunst machen zu müssen, weil es das Beste und Schönste der Welt sei, und kein/e Künstler/in muss mehr schamrot werden, wenn er/sie über seine/ihre grafische Arbeit erzählt. Im Gegenteil: Das gilt sogar als cool, wenn es ins Gesamtbild seines/ihrer künstlerischen Ansatzes passt. Zugleich weiß man auch, dass es nicht objektive Kriterien und Qualitäten sind, mit denen Erkenntnisse oder Erfahrungen in der Wissenschaft oder herausragende Produktionen in den sog. angewandten Künste zu erzielen sind.

Und hier liegt wieder ein Problem: Denn statt entsprechend die Ausbildung in Richtung angewandte Bereiche und Wissenschaften zu öffnen, zumindest die Anschlüsse zu erleichtern, blockieren Kunsthochschulen und Akademien sie nach wie vor. Und das trotz des großen Hypes um Kunst und Wissenschaft in vielen Symposien. Schnell werden die im Betrieb beobachtbaren Grenzübertritte als „künstlerische Strategien“ einkassiert und dem traditionellen Kunstbegriff subsumiert. Oder man wählt das pädagogische Totschlagargument, dass Grenzüberschritte „von selbst“ passieren und nicht eingefordert werden können.

Beide Argumente sind ebenso richtig wie problematisch. Sicherlich betreiben viele Künstler/innen den Grenzübertritt als Kunst. Und sicherlich kann man gelungene Grenzübertritte nicht vorschreiben, aber man kann sie vorbereiten, ermöglichen. Dazu aber muss man die eingleisige, letztlich streng disziplinierte Ausbildung in den Künsten, die innerhalb der Hochschulbildung einmalig ist, angreifen.

Das Selbstverständnis und die Bedingungen des Kunststudiums müssen dahingehend verschoben werden, dass ein weitergehendes oder begleitendes Studium angewandter künstlerischer oder wissenschaftlicher Disziplinen nicht nur möglich wird, sondern als künstlerisch-wissenschaftlicher Regelfall angesehen wird. Vielleicht liegen hier die Potenziale dessen, was der Bologna-Prozesses von der zukünftigen Kunstausbildung fordert: Eingebordnet in die europäische universitäre Ausbildung wird der Wechsel in an-

dere, die Fach- und Hochschulgrenzen überschreitende Masterstudiengänge nach einem Bachelor-Abschluss möglich.⁷¹

Reagiert man nicht auf die Zeitzeichen, dann verpasst man nicht nur die Chance, angehenden Künstler/innen einen Lebensunterhalt jenseits vom Notleiden (für die Kunst) zu verschaffen. Man verspielt vor allem die Chance, den angewandten Bereichen und den verschiedenen Wissenschaften kreative Akteure hinzuzugewinnen, die in ihrem Studium weniger auf affirmative Technikanwendung, Marktbedienung oder traditionelle Wissensproduktion geschult wurden als vielmehr auf intensives Zuhören, Reflexion, umwegreiche Suche und Experiment. Diese Qualitäten lohnt es, in andere Forschungsbereiche fort zu tragen.

Technische Standards, Betreuungsstandards und praktische Vernetzung

Im Abschlussbericht des Modellversuchs **KIT** an der Kunsthochschule für Medien Köln heißt es, dass die „Innovationsdynamik weiterentwickelter Apparate und Apparatesteuerung zunehmend weniger schnell in die Struktur der Ausbildung integriert werden kann.“⁷² Auch wenn wie an der KHM eine im Vergleich zu anderen Künstlerausbildungsstätten größere und gezielt angeschaffte Medienbasis gegeben ist, veraltet sie. „Die sich ergebende Ungleichzeitigkeit“, schreiben Hans Ulrich Reck und Georg Trogemann, ist „eine sachliche Herausforderung zur Entwicklung von Handlungsformen, die nicht von deren wunschgesteuerter Dissimulation ausgehen.“⁷³ Etwas weniger komplex formuliert meint das: Die Tatsache der Ungleichzeitigkeit ist nicht zu verheimlichen, sondern muss offen und experimentell angegangen werden. Mehr noch. Sie birgt, im Gegenteil zur landläufigen Annahme, gerade künstlerische Bildungschancen, die eine prompte Bereitstellung der jeweils neuesten Tools und Programme verhindern würde.

Mit dieser Argumentation kann ein zentrales Argument technophober Künstler/innen in den Kunsthochschulen entkräftet werden, die gerade die gewaltigen Kosten für immer neue Medien, die mit ihnen verbundenen Spezialisierungen und die grundsätzliche Affirmativität im Umgang mit Medien behaupten, um zu begründen, dass Medien und insbesondere digitale Medien innerhalb „der Kunst“ keinen Platz haben.

Dennoch ist zugleich gewiss: Alle Kunsthochschulen müssen einen größeren Teil ihrer Gelder als bisher für die Betreuung ihrer Medientechnik aufwenden, wenn das oberste von allen Modellversuchen postulierte Ziel erreicht werden soll, dass allen Studierenden sowohl für ihre alltägliche Mediennutzung (E-mail, Chats, Recherche, Einrichtung und Pflege von Homepages) als auch für künstlerische Arbeiten – vor allem in Projektphasen – ausreichend geeignete Medienarbeitsplätze zur Verfügung stehen. Verbindendes Ziel sollte also für alle Kunsthochschulen sein:

Ein leichter Zugang zur Technik, d.h. niedrighschwellige Angebote, einfach geregelte Nutzungskonzepte für digitale Werkstätten, im besten Fall mobile Medieneinheiten / ausleihbare Notebooks und die Gewährleistung von konstanter künstlerisch-technischer Einzelbetreuung bei einfachen wie komplexen technischen Aufgaben (z.B. künstlerische Programmierung) sollten Standard sein.

⁷¹ „Der Bachelor als erster berufsqualifizierender Abschluss ist der Regelabschluss eines Hochschulstudiums. der konsekutive Masterstudiengang kann einen Bachelorstudiengang fachlich fortführen und vertiefen oder fächerübergreifend erweitern.“ In: Realisierung der Ziele der Bologna-Erklärung in Deutschland. Sachdarstellung. Gemeinsamer Bericht der KMK, HRK und BMFW. 30.0.2003. pdf, S. 5f.

⁷² KIT Abschlussbericht, S. 10

⁷³ ebd.

Dafür müssen nicht nur genügend Arbeitsplätze eingerichtet sowie der Zugang geregelt werden, sondern die Hard- und Software wie die verschiedenen digitalen Peripheriegeräte (Videokameras, Webcams, Plotter, DAT-Rekorder, Wechselfestplatten u.ä.) müssen hinreichend gepflegt und gewartet werden. Ebenso wichtig hat sich darüber hinaus eine offene Werkstattsituation erwiesen, die nicht allein an Seminare oder Projekte gekoppelt ist und deshalb technische wie künstlerische Betreuung bei akuten Problemen anbieten kann. Für diese Aufgabe erwiesen sich besonders studentische Hilfskräfte und Tutoren als motiviert und qualifiziert, die selbst mit den digitalen Werkzeugen arbeiten und über die Anforderung, die die Vermittlung an sie stellt, ihre eigenen Kenntnisse grundlegend ausbauen können.

Bislang werden die laufende Pflege, das Update und die umsichtige Erneuerung der technischen Ressourcen sowie eine adäquate künstlerisch-technische Betreuung der Studierenden allerdings noch in nicht ausreichendem Maße mit kalkuliert. Auch die Notwendigkeit der ständigen Fortbildung der Verantwortlichen bleibt an den traditionellen künstlerischen Hochschulen zu wenig berücksichtigt. Nicht selten war in der Vergangenheit zu beobachten, dass Rechner oder Zusatzgeräte angeschafft wurden, die aus Mangel an Kenntnissen entweder nur eingeschränkt genutzt werden konnten, nach kurzer Zeit unbrauchbar wurden oder überhaupt nicht zum Einsatz kamen.

Die Konsequenz daraus muss sein, dass technische Anschaffungen ausschließlich auf der Folie von Konzepten für ihre dauerhafte professionelle Betreuung und Wartung getätigt werden. Zur pragmatischen Unterstützung der Zielsetzung ist es ferner angezeigt, dass die Aufgaben und Ziele der verschiedenen Medienwerkstätten der einzelnen Hochschulen für die Studierenden und für die Lehrenden transparent und zugänglich gehalten werden. Der regelmäßige Austausch und die Vernetzung der Werkstätten ermöglicht es, verstreute Ressourcen aufzudecken und zu nutzen, sinnvolle Zusammenlegungen oder Aufteilungen zu erproben und notwendige Kooperationen durchzuführen. Dies erleichtert nicht nur für die Studierenden das Studium, sondern auch die Entscheidungsprozesse der Lehrenden über neue Anschaffungen. Denn ein transparent operierender Werkstattverbund kann beratend und entscheidend bei allen Neuanschaffungen konsultiert werden, da in ihm sowohl der Aufwand als auch die vorhandenen Kapazitäten für Pflege, Wartung und Betreuung eingeschätzt werden können.

Mit dieser Forderung greift man Territorien und Besitzstände an, die aus der fachbereichs- oder studiengangsspezifischen Zuordnung und Definition der Werkstätten resultieren. Natürlich ist die Bedeutung der Identifikationen mit den Ausbildungszielen des „eigenen“ Fachs nicht von der Hand zu weisen, aber sie darf sich nicht hemmend auf die Studienqualität auswirken. Bei einem kostenintensiven Ausbildungssegment, wie es Medienarbeitsplätze sind, müssen ggf. die Hochschulleitungen die Notwendigkeit zur Kooperation auf allen Ebenen überzeugend vertreten und einfordern.

Kunsterziehung als (medien-)kulturelle Vermittlungskunst

Unter der provokanten Überschrift soll ein ernstes Problem verhandelt werden: Die Zweitklassierung der Kunsterzieher/innen innerhalb der künstlerischen Ausbildung an Kunsthochschulen und Akademien. Da man hier nach wie vor versucht, vorrangig die künstlerische Qualifikation der angehenden Kunstlehrer/innen zu fördern und zu bewerten, überlässt man die Fragen der künstlerischen Vermittlung und Kunstvermittlung fast vollständig der Fachdidaktik und der Pädagogik, d.h. der Universität. Nur zögerlich wird die Arbeit für die Schulpraxis als Studieninhalt einbezogen, meist gegen den Widerstand der akademischen Lehrer/innen. Die Konsequenz ist: So wie ihr Fach unbestimmt in den Kunsthochschulen bleibt, da es von jedem etwas, d.h. etwas von allem möglichen Theorien und etwas von allen möglichen Kunstpraktiken umfasst, so können auch die Studierenden fast nie ein künstlerisches Profil entwickeln. Dies verhindern allein schon ihre übervollen Stu-

dienpläne, nach denen sie zwischen Akademie / Kunsthochschule und verschiedenen Universitätsstudiengängen hin- und herlaufen müssen.

Hier soll nicht der Streit aufgerollt werden, ob die Kunsterziehung an die Kunsthochschule / Akademie gehört oder an die Universität, oder an pädagogische Hochschulen. Es soll vielmehr gefragt werden, ob im Kontext der Akademie / Kunsthochschule eine andere Kunsterzieherausbildung als die zum Halbtags-Künstler möglich ist. Gerade die Anforderungen, die durch die neuen Medien an Kunst und Kunstvermittlung gestellt werden, erlauben eine Revision des alten Bildes. Statt den „Erwerb von Medienkompetenz“ zur traditionellen Kunstlehrerausbildung an den Akademien zu addieren, sollten die Ressourcen der Kunst für eine kulturelle Bildung im Sinne der Expertise Karl-Josef Pazzinis genutzt werden. An die Stelle des alten Ausbildungsziels „Künstler-Kunsterzieher“ könnte z.B. das ebenfalls ästhetisch-praktische Ausbildungsprofil des „(medien-)kulturellen Vermittlungskünstlers“ treten. Die ästhetische Praxis in diesem Feld läge in der traditionsübergreifenden, interdisziplinären Medienforschung und -gestaltung im Hinblick auf inhaltliche Vermittlungsprozesse und die Inszenierung von realen und virtuellen Vermittlungssituationen.

Mit einer solchen Verschiebung würde zugleich das Ausbildungsspektrum auf eine außerschulische Kunst- und Kulturvermittlung geöffnet und dem Fach eine größere Gewichtung im Fächerverbund geben. Für eine Präzision einer solchen oder vergleichbaren Profilierung bietet der Stuttgarter Modellversuch einen reichen Wissens- und Erfahrungshintergrund. Zudem können die Ergebnisse verschiedener Schulversuche im **kubim**-Programm in Richtung einer solchen Revision der ästhetisch-praktischen Lehrerausbildung ausgewertet werden.

Didaktische Überlegungen

Module, Projektorientierung, Teamwork und Klassenverbund

Die wesentlichen Innovationen im Bildungsbereich, hier sei zuvorderst auf die Forderungen im Bologna-Prozess hingewiesen, sieht man, neben dem Zauberwort „Interdisziplinarität“, mit den Begriffen „Modul“, „Projektorientierung“ und „Teamwork“ umrissen. Entsprechend haben alle Modellversuche dies ernst genommen und verstärkt auf Projekte und Teamworks gesetzt. Allerdings sind dabei durchaus einige Probleme mit der Modularität von Veranstaltungen oder Projektorientierung zutage getreten. Seminarflaneure und stark fluktuierende Teilnehmerzahlen sind an erster Stelle zu nennen. Sie verhinderten die Intensität und die Nachhaltigkeit einiger Angebote. Zum anderen fühlten sich innerhalb der traditionellen ausgerichteten Institutionen viele Kunststudent/innen von den spezifischen Projektangeboten nicht angesprochen, weil sie gerade mit anderen Fragen und Themen beschäftigt waren.

Probleme mit „Modulen“ und „Projekten“ sieht natürlich auch die traditionell ausgerichtete Kunstlehre. Sie begreift das Kunstmachen in einem weiteren, im Wesentlichen nicht projektierten, d.h. weder entworfenen noch zu planenden Zusammenhang, und findet innerhalb des Projektbegriffs und der Projektstudien zentrale Aspekte der künstlerischen Arbeit wie Spiel, Suche oder Scheitern nicht aufgehoben. Auch hat die traditionelle Kunstausbildung mit Klassenverbänden eine längerfristig angelegte Studiengemeinschaft hervorgebracht, die sich von der auf ein Thema, Problem oder Resultat ausgerichteten Projektgruppe unterscheidet. Diese Einwände gegen einen allzu glatten, affirmativ an Ergebnissen orientierten Projektbegriff innerhalb der künstlerischen Ausbildung sind ernst zu nehmen.

Für eine Projektorientierung, zumindest für Projektphasen, spricht jedoch, dass hier künstlerische Prozesse konzentriert und exemplarisch von der ersten Idee über den Konzeptentwurf über die theoretische Forschung und die praktischen Umsetzungsversuche bis

zum „fertigen“ Produkt durchlaufen werden. Vor allem thematisch orientierte Gruppenprojekte erweitern pragmatische, organisatorische, technische Kenntnisse in weitem Umfang. Auch werden innerhalb von größeren Projektzusammenhängen tradierte Vorstellungen von künstlerischer Autorschaft und Originalität en passant diskutiert und in Verschiebung erfahren. Sehr geeignet für differenzierte Projektprozesse hat sich eine interdisziplinäre, zwischen künstlerischer Praxis und Theorie angesiedelte Projektleitung erwiesen.

Festzuhalten aber ist am Ende dennoch: Ein Projekt ersetzt nicht den über es hinausweisenden Arbeitskontext und langfristige Arbeits-, bzw. Forschungsperspektiven. Es sind alternative oder variable Konzepte gefragt, die zwischen Projektangebot, Individualbetreuung und Gemeinschaftsbildung vermitteln oder umschalten können. Ein offener, Raumgebender Verbund aus Klassen- und Projektstudium scheint deshalb sinnvoll. Erstaunlich ist aus heutiger Sicht, dass dies institutionell an keiner deutschen Kunsthochschule bislang so festgeschrieben ist. Man entscheidet sich offiziell entweder klar für Klassen und „Lehrerpersönlichkeiten“ (und damit gegen Projektunterricht) oder gegen Klassen (und damit für ein offenes Studium oder Projektunterricht).⁷⁴ Da in der Praxis die Formen notwendig parallel oder sogar durcheinander laufen,⁷⁵ wirkt die früher wichtige *ideologische* Fixierung der jeweiligen Kunstausbildung heute altersschwach. Die lange Zeit von Innovatoren geschmähte Klassenlehre birgt Aspekte, die einer rein auf Projektunterricht oder an den modularen Vermittlungssystemen in der Wissenschaft orientierten Ausbildung entgegen. Zu nennen sind hier vor allem der Raum und die Zeit für ergebnisoffene Experimente innerhalb einer kritischen und diskussionsfreudigen Gemeinschaft ebenso wie die intensive, wiederholte Auseinandersetzung mit einer Lehrpersönlichkeit, deren Arbeit der Studierende schätzt und respektiert. Eine Lockerung der alten Gefechtslinien oder die offizielle Verankerung eines Verbundes beider Ausbildungsformen wäre zukünftig allen Kunsthochschulen anzuraten. Dabei kann der Klassenunterricht – im Vergleich mit Kollegstrukturen – auch zum Vorbild für die Lehr-Lern-Organisation in anderen Masterstudiengängen werden.

Techniklehre und Technikanwendung

Es ist notwendig, nicht nur auf technisch hoch spezialisierte, die Nerds der Szene ansprechende Angebote zu setzen. Besonders innerhalb der traditionellen Einrichtungen sind niedrighschwellige Angebote, d.h. Einführungen in die Computernutzung, Basisprogramme und Tools sowie die geduldige individuelle Betreuung auch bei Basisfragen in den Computerwerkstätten, zu gewährleisten. Sie nehmen, und dies belegen die Erfahrungen in allen Modellversuchen, Berührungsängste mit der Technik und leisten Hilfe auch bei unspektakulären, alltäglichen Mediennutzungen. Von hier aus wechseln die Studierenden viel leichter zu komplexen Anwendungen und sogar Programmierarbeiten.

⁷⁴ Selten werden die negativen wie positiven Aspekte beider Lehrformen abgewogen. Und selbst wenn die Nachteile diskutiert werden, folgen als Antworten neue, bisweilen radikale und ebenfalls fragliche Überlegungen zum Lernen und Lehren in der Kunst. Exemplarisch ist hier Stefan Dilleuth zu nennen, der nach der Absage an Meister- wie Projektunterricht „die Reform der Herrschafts- und Lehrverhältnisse“ nicht durch die „Lehrwilligen“, sondern durch die „Lernwilligen“ sucht. Den Lehrenden bleibt dann als alleinige Verantwortung, für die Selbstorganisation und „Selbstbehauptung des Individuums“ Kunststudent/in Raum zu geben. (Das Bild des Künstlers und seine Reproduktion. In: Kunst lehren. S. 48ff, passim)

⁷⁵ Als zentrale Information zum Studiengang Kunst ist z.B. auf der Homepage der HfbK Hamburg zu lesen: „Der Studierende ist nicht bei einem Professor oder in einer Klasse eingeschrieben, sondern ganz allgemein im Studiengang Kunst.“ Nichtsdestotrotz ist der Studienalltag ein anderer. Alle Künstlerprofessor/innen haben de facto Klassen eingerichtet, in die sie Studierende aufnehmen (oder eben auch nicht). Allerdings gibt es darüber hinaus ein zusätzliches theoretisches und künstlerisches Angebot, so dass man von einer inoffiziellen Erprobung des Verbunds aus Klassenlehre und offenem Projektstudium sprechen könnte.

Eine sinnvolle Integration von Techniklehre in die künstlerische Ausbildung ist nach den Erfahrungen aller Modellversuche nur in der konkreten Projektarbeit, in Gruppen- oder Einzelprojekten gewährleistet. Das Engagement und die Verantwortung für eigene Projekte oder innerhalb von Gruppenprojekten, die theoretisch und praktisch um bestimmte Themen gruppiert sind, überträgt sich auf technische Fragestellungen und lässt sie einfacher erlernen, bzw. künstlerisch anwenden.

In allen Modellversuchen ist deutlich geworden, wie wichtig der Erfahrungsaustausch über technische Probleme und die gemeinschaftliche Erarbeitung von künstlerischen technischen Lösungen sind. Selbst für grundlegende Einführungen, die zur Benutzung der Werkstätten oder die Verwendung von Equipment befähigen, ist deshalb Projektorientierung oder zumindest Gruppenarbeit hilfreicher als ein einfach erklärender Durchgang. Beides wirkt nachhaltiger. Systematische Anleitungen, Übungsbeispiele und Aufgaben sind also möglichst thematisch und im Hinblick auf praxisorientierte Prozesse zu entwickeln. Sie können zur Unterstützung oder als Einstiegsmodule z.B. online gestellt werden, aber sie können die dialogische, sowohl die experimentelle als auch die problemorientierte Technikausbildung nicht ersetzen.⁷⁶

Um das Verantwortungsbewusstsein gegenüber den verwendeten Medien zu stärken, sind darüber hinaus genügend Zeiten und genügend Raum für freie Übungen und Experimente zu geben, die bei Bedarf auf professionelle technisch-künstlerische Unterstützung zurückgreifen können müssen.

Fortbildungsmaßnahmen für Lehrende als Bildungsmaßnahme für Studierende

Wenn die Forderung nach Fortbildung in der Hochschullehre lange Zeit abwegig erschien, weil dem Selbstverständnis der Lehrenden die permanente Fortbildung unterliegt, so zeigen sich bezüglich der Technik neue Probleme. Angesichts der Geschwindigkeit technischer Entwicklungen ist es keineswegs ein Eingeständnis von Unvermögen, wenn man nicht laufend up to date ist. Es kann gar nicht anders sein. Festgestellt werden muss darüber hinaus, dass die jeweils neuen Studierenden häufig mehr Kenntnisse und Erfahrungen mit den gerade aktuellsten Techniken haben als ihre Lehrer/innen und dass sie hoch motiviert sind, ihre Kenntnisse und Erfahrungen an Mitstudenten wie Lehrende zu vermitteln.

Damit aber kann endlich das Tabu in der Lehre fallen, das den Wissensvorsprung der Lehrenden als unangreifbar selbstverständlich behauptet, und sogar darüber nachgedacht werden, wie die Potenziale der Studierenden bildungsrelevant genutzt werden können.

In den Modellversuchen hat sich dabei modellhaft das Lernen der Lehrenden von den Studierenden oder Werkstattleiter/innen durchgesetzt. Nicht, dass dies nicht schon immer stattgefunden hätte, aber wenn man es als Modell institutionalisiert, dann verweist die Umkehrung der Verhältnisse auf eine offene, bewegliche Struktur, die sowohl die Kenntnisse als auch das Verantwortungsbewusstsein der Studierenden steigert und ein Mehr an Respekt in alle Richtungen gewährleistet.

⁷⁶ So ist z.B. CodeKit aus dem KHM-Modellversuch als Angebot zur Weiterbildung von Mediekünstler/innen auf <www.netzspannung.org> zu finden. Aber zuvor wird klar festgehalten, „dass die Materialien des CodeKits nicht als Selbstlernkurs konzipiert sind, sondern die kooperative Handlungssituation eines Kurses und nicht zuletzt die Präsenz und Hilfestellung der Lehrenden voraussetzen.“ (KIT Abschlussbericht, S. 5)

5. Schlusswort – Eine zukommende Kunstausbildung

Neues lässt sich nicht verordnen oder erzwingen. Jeder Voluntarismus versandet im unentwirrbaren Geflecht von Traditionen, Idealen, pragmatischen Alltagsgeschäften und Innovationsdruck. Ich habe für diesen Bericht nicht von ungefähr den Umweg über die Kontaminationen des Kunstbegriffs, die komplizierten und ambivalenten Verflechtungen zwischen den künstlerischen Disziplinen, die historisch gewachsenen Feindschaften zwischen Künsten und technischen Medien gemacht. Erst auf dieser Folie werden die Modellversuche in ihren spezifischen Anliegen an ihren spezifischen Institutionen darstellbar. Von hier aus können die Gründe für die Probleme mit der Verstetigung der erprobten, für gut befundenen Maßnahmen und Angebote innerhalb der Institutionen sichtbar werden. Es sind auf verborgenen oder verdrängten, dualistischen Annahmen zu Kunst und Medien auf sitzende Struktursachverhalte, die sich um die immer wieder anders ausgelegten Aporien der Kunstlehre gebildet haben.

Diese Strukturen sind über lange Zeiträume gewachsen und entsprechend verfestigt. Sie lassen sich nicht durch Willensakte und die Deklaration neuer Ausbildungsziele und -inhalte verändern. Aber man kann – von innen wie von außen – vorsichtige und detaillierte Einsicht in die Strukturen und die mit ihnen gegebenen Problemlagen nehmen. Das fordert eine Offenheit für das, was außerhalb des eigenen, selbstbezüglichen „Systems“ zu sehen und zu hören ist. Daran anschließend kann man Versuche zur Verschiebung gewisser Eckpunkte innerhalb der Strukturen starten und ihre Erfolge, bzw. Misserfolge deuten. Schließlich kann man – und an diesem Punkt befinden wir uns nach den Modellversuchen des **kubim**-Programms – auf der Basis der Erfahrungen die Rahmen innerhalb der Strukturen so verschieben, dass sich etwas Neues ereignen kann. Ob etwas Neues passiert, ist nicht Frage einer Möglichkeit (die in sich immer die Annahme trägt, dass etwas der Potentialität nach bereits gegeben ist), sondern an eine unvorhersehbare Zukunft verwiesen.

Die Hochschulmodellversuche im **kubim**-Programm jedenfalls starteten als offene Sammelpunkte für Aspekte dessen, was im Feld Kunst und Medien zu sehen, zu erfahren und zu hören ist, für die Wünsche, Konflikte, Sehnsüchte oder Hoffnungen, die an das eine wie das andere geknüpft sind. Auf dieser Basis wurden Konzepte entwickelt und das Experiment in der Struktur der Institution begonnen, um eben die Spielräume dieser Struktur zu testen und je nach Notwendigkeit zu vergrößern. Im vorangegangenen Kapitel sind die erkennbaren, fälligen strukturellen Veränderungen und Öffnungen aufgeführt. Dass es sich dabei um Forderungen handelt, die Dialogräume für zukünftige Entscheidungen ermöglichen, und nicht um definite Curricula oder klare Forderungskataloge zur technischen Ausstattung oder verbindlicher Didaktik, hatte ich in der Einleitung angekündigt. Die konkrete Ausgestaltung der Dialogräume zum komplizierten Feld Kunst / Medien liegt bei jeder einzelnen Kunstausbildungsinstitution selbst. Sie ist eine ihrer wichtigsten Aufgaben.

Denn dies soll am Ende noch einmal festgehalten werden: Eine gegen die technischen, die digitalen Medien im besonderen abgeriegelte, ja selbst eine bloß indifferente bis avantgardistisch arrogante Kunstausbildung mag sicher noch für einige Zeit einen restbürgerlichen Kunstmarkt mit neuen Meisterdiskursen – deutscher Malerei, der Anti-Objektkunst, des Neo-Neo-Formalismus o.ä. – bestücken, sie führt aber schließlich zur Implosion des Kunstbetriebs und seiner Begriffe. Eine künstlerische Medienausbildung andererseits, die sich eilig aus dem potential space Kunsthochschule mit seinen gewachsenen Institutionen und sonderbaren Märkten heraus begibt, wird indessen vom Medienalltag und seinen mediokren Bildflächen aufgefressen. Die Ausbildung von Künstler/innen und Gestalter/innen darf nicht mit Entweder-Oder beantwortet werden, sondern muss sie auf mühevollen Weg durchs Sowohl-Als-Auch führen. Auseinandersetzungen über die Wahl und Konsequenzen der künstlerischen oder gestalterischen Mittel sind anstrengende, bisweilen konflikthafte, immer aber offene Dialoge mit ungewissem Ausgang.

6. Literatur

190 Jahre Akademie der Bildenden Künste München. Text und Konzept: *Walter Grasskamp*. Der Rektor (Hg.). 2. Auflage, München 2000, online unter <http://www.adbk.mhn.de/190jahre.html>

Artlab: Medienhöhle 1-x. Abschlussbericht. *Prof. Lutz Dammbeck, Dr. Stefan Werner*. Dresden, September 2004, s. www.kubim.de

alo est vera. gender / medien / kunst. Eine Publikation der Hochschule für Gestaltung Offenbach im Rahmen von gendersenes. *Eva Huber / Verena Kuni* (Hg.). Offenbach, Frankfurt/M., Basel 2004

Thierry de Duve. Das Ende des Bauhaus-Modells. In: beschreiben. Jahrbuch 3. Hochschule für Bildende Künste Braunschweig, Michael Schwarz (Hg.), Köln 1999

Kirsa Geiser. Die Vermittlung des Internets in der Kunstausbildung an bundesdeutschen Kunstakademien und Kunsthochschulen – eine Evaluation (Studie) Stuttgart: 2002, www.vk.abk-stuttgart.de (Archiv)

KIT – Kunst. Informatik. Theorie. Abschlussbericht. *Prof. Dr. Hans Ulrich Reck, Prof. Dr. Georg Trogemann*. Köln, März 2004, s. www.kubim.de

Ulrike Knöfel. Die Einfalls-Pinsel. Spiegel online, Stand: 4.4.2005
<http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,329561,00.html>

Kulturelle Bildung im Medienzeitalter. Projekte – Praxis – Perspektiven. Zentrum für Kulturforschung (Hg.). Bonn 2003

Kunst lehren? Künstlerische Kompetenz und kunstpädagogische Prozesse. IGKB (Hg.), *Joachim Kettel*. Stuttgart 1998

Medien Kunst Netz <http://www.medienkunstnetz.de/>

Netzspannung <http://netzspannung.org>

Karl-Josef Pazzini. Kulturelle Bildung im Medienzeitalter. Gutachten zum Programm. Materialienzur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Heft 77. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hg.). Bonn 1999

Hans Ulrich Reck. Von der geschmeidigen Regellosigkeit der Regeln. Einschnitte, Schwellen, Grundierungen, Maximen der neuzeitlich-modernen Künftlerausbildung von der Renaissance bis zur Gegenwart im Techno-Imaginären. pdf-Datei unter www.khm.de/kmw/kit

Stefan Römer. Kunst, Informatik, Theorie (KIT) - Texte, Dossiers und Modellbausteine. Unveröffentlichtes Manuskript zum Modellversuch. Köln 2002

Stefan Römer. Dekonzeptuelles Coding und Software Art als künstlerische Strategie sozialer Auseinandersetzung. In: Düllo, T., Liebl, F. (Hg.). Cultural Hacking. Kunst des Strategischen Handelns. Wien, New York 2005

transmedien. readme. *Ute Vorkoeper* (Hg.). Hamburg 2004

transmedien. Abschlussbericht. *Ute Vorkoeper*. Hamburg, Juni 2004, s. www.kubim.de

Visuelle Netze Wissensräume in der Kunst. *Hans Dieter Huber, Bettina Lockemann, Michael Scheibel* (Hg.). Ostfildern-Ruit 2004

Visuelle Kompetenz im Medienzeitalter. Abschlussbericht. *Prof. Dr. Hans Dieter Huber*. Stuttgart, September 2004, s. www.kubim.de

Zur Strukturreform der Hamburger Hochschulen. Empfehlungen der Expertenkommission. *Klaus von Dohnanyi* (Vorsitz) u.a., Behörde für Wissenschaft und Gesundheit der Freien und Hansestadt Hamburg, 2003

II. Texte aus den Modellversuchen

MultiMedia und Autorschaft – Hintergründe

>Matthias Buck, Florian Hartling, Gerhard Lampe, Reinhold Viehoff

Medienwechsel und literarische (Produktions-)Kompetenz

Schreiben – gemeint ist hier nicht die Basisfähigkeit in so genannten schriftsprachlichen Hochkulturen, sondern die professionelle Produktion künstlerischer Texte im Sinne der Übersetzungsmetapher (cf. Pazzini 1999) – das Schreiben jedenfalls war immer eine komplexe Tätigkeit, die den umfassenden Besitz der kulturellen Bildung der jeweiligen Zeit voraussetzte: Kenntnisse über Strukturen der Gesellschaften, der Publika, der Mediensysteme, Kenntnis der Gestaltungsmittel (Stile, Dramaturgien, Genres) und der akzeptablen, konventionsgemäßen wie konventionssprengenden Formen von Kreativität.

Für einen Autor der „Gutenberg-Galaxis“, also einen Textproduzenten bis zum Ende des 19. Jahrhunderts, war es ausreichend, die unterschiedlichen, doch in sich relativ stabilen Bedingungen und Konventionen der Marktsegmente Journalismus, Belletristik, Theater usw. zu kennen. Schon mit der Herausbildung des Dispositivs Kino in den 20er Jahren und beschleunigt durch die neuen elektronischen Medien des Rundfunks (Hörfunk und Fernsehen) vor allem seit den 50er Jahren des vorigen Jahrhunderts ist, wer künstlerisch schreibt, mit dem Problem des (permanenten) Medienwechsels konfrontiert. Medienwechsel heißt: die Regeln der Textproduktion werden jeweils neu von den technologischen und dispositiven Möglichkeiten des jeweils neuen (anderen) Mediums her definiert.

Wer für Film, Hörfunk und Fernsehen schreibt, muss die ästhetischen Regeln beherrschen, die Texte zu Kontexten und zu kreativen Texten dieser Medienumwelten machen. Wer beispielsweise eine Reportage verfasst, muss sich in Bezug auf sinnliche Eindrücke und Emotionen anders konzentrieren, wenn diese Reportage ausschließlich als schrift-literarisches Genre verfasst wird oder – im anderen Fall – wenn sie begleitet wird von Fotos oder als Off-Ton erscheint für einen Film oder ein Video. Solche Medienwechsel sind im digitalen Zeitalter multimedialer Präsentationen der Normalfall der Medienkommunikation. Medienwechsel haben sich historisch an Theater und Oper entwickelt und entfaltet, aktuell stellen sie sich z.B. als Problem dar bei Literaturverfilmungen als schwierig auszubalancierende Interaktion zwischen Roman, Drehbuch und Regie, oder als Problem bei der Konzeption von Computerspielen und -animationen, in der Verbindung von Dramaturgie und virtueller Inszenierung.

So muss z.B. heute ein Drehbuchautor – für den klassischen Spielfilm, den Videoclip oder das Computerspiel – zwar kein Regisseur sein, aber er sollte fundierte Einblicke in die Produktion haben und die dispositiven Bedingungen des Films kennen: Ein Spielfilm benutzt in der Regel das dreiaktige Schema der Dramaturgie; innere Monologe sind eher als (sprech- und hörbare) Dialoge abzufassen; Charaktere erschließen sich mehr aus Handlungen denn aus Beschreibungen; Schilderungen von Orten, Landschaften usw. müssen sich auf Hinweise beschränken, da sie von anderen ausgeführt werden: beim Film von der Filmarchitektur, der Motivausstattung, der Beleuchtung, der Kamera usw. Er muss ferner wissen, was Kontinuität bedeutet und Identifikation – und zwar unter den besonderen Bedingungen multimedialer Produktion oder des Films (nicht bloß denen des Theaters). Nicht zuletzt muss er vertraut sein mit der Geschichte des Mediums und seinen spezifischen Möglichkeiten der Konstruktion(en) von Wirklichkeit(en).

Neue Medien wirken innovativ auf die älteren Medien zurück: Seit dem Film gibt es nicht nur verfilmte Literatur, sondern auch „filmische“ Literatur. Bekanntlich hat ja das Wissen um die Filmsprache (Kamerapositionen und Montagemuster) Alfred Döblin dazu angeregt, in „Berlin Alexanderplatz“ neue „Bauformen des Erzählens“ in die Literatur einzuführen.

Die digitalen, multimedialen Medien stellen nun ungleich höhere Anforderungen an den Autor als der Übergang vom Buch zum Film. Dies gilt nicht nur wegen der zunehmenden Komplexität der medientechnischen, die medieninstitutionellen Seite, sondern dies gilt auch deshalb, weil der Rezipient nun wirklich interaktiv in den Kommunikationsprozess eingreifen kann. Multimedialität ist an sich nichts Neues: Schon der Stummfilm vereinigte Elemente des Theaters (Dramaturgie, Schauspielerführung, Bühnenbild), der Schrift (Zwischentitel) mit der Zutat der Auflösung von Szenen in Hinblick auf Montagemuster zu einem neuen Medium. Schon die Prinzipien des Bühnenbilds können ohne den Kontext der Kunstgeschichte nicht begriffen werden, ein historischer Zusammenhang, den z.B. beinahe alle Filme Peter Greenaways selbstreflexiv thematisieren.

Erst die digitalen Technologien und die damit gegebenen gestalterischen Techniken und die neue Interaktivität haben die Vernetzung der Künste zu einer neuen Simultaneität verwandelt, die das Schreiben mit völlig neuen Kontexten vernetzt: den Kontexten von Grafik, Bild / Bewegtbild und Ton und ihren jeweiligen „Gesetzen“, d.h. den jeweiligen Konventionen der Gestaltung, davon abhängigen Rezeptionsgewohnheiten und je realisierten Möglichkeiten der ästhetischen Selbstreflexion des Mediums.

Das neue Ganze ist freilich mehr als seine Teile: Es ist in den letzten Jahren mit den digitalen Medien etwas Neues entstanden, das allerdings noch nicht voll entwickelt und vollständig begriffen ist. Hypertextstrukturen ermöglichen offensichtlich neue, so genannte „nonlineare“ Erzählformen. Für einen Multimedia-Autor bedeutet dieser neueste Medienwechsel, dass z.B. durch Hypertextstrukturen denkbare neues Erzählen die Kenntnis nicht nur des linearen Erzählens voraussetzt, sondern auch die Techniken und Technologien, die rhizomartige Organisationen von Texten (Jorge L. Borges) ermöglichen. Solches multimediale Schreiben heute kann kaum noch erfolgen ohne den Einblick in die „Tools“, das aktuelle „Environment“ der medialen Kommunikation.

Das Beobachter-Konzept aus der Systemtheorie kann hilfreich sein, diesen Gedanken zu verdeutlichen: Erst auf einer gewissermaßen historisch-genealogisch betrachtet jeweils neueren Stufe der medialen Selbstreflexion sind Bauformen des Erzählens strukturell begreifbar und handhabbar. Deshalb gilt: Ästhetisch-kreatives Schreiben kann heute professionell nur gelingen, wenn die medienspezifischen Kontexte als strukturelle Differenzen bewusst sind.

Modularisierung, Durchdringung von Navigation und, Verräumlichung von Wissen

Charakteristisch für Texte in den Neuen Medien ist ihre modulare Struktur. Schon früh haben Autoren wie Norbert Bolz oder Florian Rötzer die Modularisierung als eines der zentralen Wesensmerkmale multimedialer Texte identifiziert. Die Modularisierung bringt es mit sich, dass die Rezeption von multimedial verfassten Medienangeboten verglichen mit entsprechenden Angeboten aus dem Printbereich wesentlich situativer ist. Der Multimedia-Leser entscheidet spontan, wie er seine Lektüre fortsetzt. Seine Lesebewegung ist nur bedingt durch die Intention des Produzenten eines Medienangebotes steuerbar. Multimedialen Texten kann mithin die große übergreifende kompositorische Linie nicht eingeschrieben werden oder – um es anders zu sagen – die Autoren können ihren Texten keine herkömmlichen dramaturgischen Strukturen implementieren. Gerade die Fähigkeit, große Textmengen zu gliedern und dieser Gliederung sowohl Spannung als auch ästhetischen Wert abzugewinnen, war in der Vergangenheit die Fähigkeit, die künstlerische Autoren unterschied von solchen, die für den Tagesbedarf schrieben. Gleichwohl sind auch in Zukunft große Stoffe als Ganze zu durchdringen. Dafür bedarf es allerdings neuer Erzählstrategien.

Um eine Vorstellung von diesen Erzählstrategien der Zukunft entwickeln zu können, gilt es zunächst die durch die Digitalisierung entstandenen neuen Navigationstechniken näher zu beleuchten, in denen die Ursache für die Modularisierung zu sehen ist. Auch hier ist der historische Blick hilfreich. Traditionell sind Inhaltsverzeichnisse einem Buch vorangestellt, ergänzend befinden sich je nach Buchgattung noch Register am Ende. Die Büchern mitgegebenen Navigationsmittel funktionieren von außen nach innen. Der Leser verschafft sich an den Rändern Orientierung und sucht dann im Inneren den Referenzpunkt seiner Wahl. Der Unterschied zu den Neuen Medien liegt auf der Hand: Bei digitalen Texten sind Navigation und Inhalt ständig simultan gegeben. Navigation und Inhalt durchdringen sich. Für den Multimedia-Autor stellen damit die Gliederung der Inhalte und das Einschreiben der Navigation in den Text ganz zentrale Aufgaben dar, die nicht voneinander zu trennen sind. Was sich in der Buchkultur und -literatur mit dem Modell des „impliziten Lesers“ seit dem 18. Jahrhundert als Hilfsmittel der „Lesersteuerung“ entwickelt hat, gewinnt unter diesen neuen medialen Bedingungen beinahe die interaktive Dynamik oraler Kommunikation zurück.

Die Auswirkungen der wachsenden Durchdringung von Navigation und Text lässt sich schon an den Zugriffsmöglichkeiten auf Sequenzen von Spielfilmen durch die DVD-Technik ermessen. Noch tragen die Dramaturgien der Spielfilme den neuen Möglichkeiten in keiner Form Rechnung. Noch ist das Kino der Erstverwerter. Die Vorstellung, dass der Markt kippen könnte und die Erlöse aus dem Verkauf von DVDs die Einnahmen an der Kinokasse übertreffen könnten, ist noch (mehr als) reine Spekulation. Tritt dieser Fall allerdings ein, werden die Navigationstechniken der DVD aber auch die Spielfilmdramaturgien verändern. Filme wie Robert Altmanns „Short Cuts“ oder Tom Tykwers „Lola rennt“ tragen den Gedanken der Neufassung einer Geschichte durch Rekombination filmischen Materials aus einem Pool von Filmsequenzen bereits in sich.

Ein weiteres Beispiel für die weit reichenden Folgen der Durchdringung von Navigation und Text lässt sich im Bereich der Netzliteratur erkennen: Geschichten werden nicht mehr linear erzählt, an Stelle des Textes tritt der Hypertext: Texteinheiten, die netzförmig miteinander verbunden sind. Der Leser liest nicht mehr, er navigiert von Informationsbrocken zu Informationsbrocken, seine individuelle Lektüreentscheidung formt den subjektiven Text. Damit wird der Leser als Mitproduzent des Textes aufgewertet, in kollaborativen Texten ‚webt‘ er förmlich das Netz, das er zu beschreiten gedenkt. Der Link, die Verbindung zwischen den Texteinheiten, ist dabei mehr als nur ein Verweis, er ist Teil des Textes: Ähnlich wie im Film ist der Schnitt zwischen zwei Einstellungen gleichzeitig auch Teil der Einstellungen, weil er diesen Sinn einbeschreibt. Der Zuschauer, der Leser liest beide Einstellungen und deren Verbindung zusammen.

In zunehmendem Maße haben Bild, Ton, Animation und programmierte Strukturen Einzug gehalten in die Texte – man spricht von Hypermediatexten oder multimedialer Literatur. Die Interfaces, die das Navigieren innerhalb des poetischen Raumes erlauben, sind anspruchsvoller und elaborierter geworden: War bei herkömmlichen Hypertext-Arbeiten der Link, welcher zur nächsten Einheit führte, noch deutlich als solcher gekennzeichnet, treten die Verbindung mehr und mehr zurück, weil sie Teil von ästhetisch gestalteten dimensionalen Welten sind. Das Aufspüren von Verbindungen ist oft Teil des Kunstwerkes und stellt damit fast ein spielerisches Moment dar. Wenn in subversiven Projekten der Computer oder das Betriebssystem verrückt zu spielen scheinen, wenn Eingabefelder und Fenster sich völlig unberechenbar verhalten, wird die Navigation innerhalb von Textes bzw. die scheinbare Hintertreibung dieser auf das Deutlichste herausgestellt. Das Navigieren im – künstlich geschaffenen – Cyberspace wird hier zum eigentlichen Thema der Kunst. Das Navigieren innerhalb von digitaler Literatur, die Interfaces – eigentlich Zugriffsmöglichkeiten auf vernetzten Strukturen – sind somit nicht nur Teil des Kunstwerkes an sich, sie werden auch immer wieder ästhetisch thematisiert und konstituieren so eine weitere, im Cyberspace realisierbare unendliche Verkettung von Selbstthematisierungen. Bei hyperfiktionaler

Literatur, bei Netzliteratur kann somit kaum noch zwischen Navigation und Text unterschieden werden. Und das heißt auch: Wer nicht weiß und nicht versteht, dass diese früher traditionsreiche und konventionell abgesicherte Grenze nicht mehr wichtig ist, kann die Möglichkeiten des multimedialen Schreibens nicht verwirklichen, weder als „Schreiber“ noch als „Leser“.

Neben der Modularisierung und der Durchdringung von Navigation und Text kündigt sich als dritte tief greifende Veränderung die Verräumlichung von Wissen an. Bei Lichte besehen gehorchen die Präsentationen im Internet noch immer den Konventionen, die in den vergangenen Jahrhunderten für die Produkte der Druckerpresse entwickelt wurden. Nach wie vor wird in der Struktur von Seiten gedacht (Startseite-Auswahlseite-Artikelseite), nach wie vor sind die Präsentationen zweidimensional. So gesehen bewirken die meisten Mausklicks nichts anderes als das Umblättern einer Buchseite. Schaut man aber noch genauer hin, fällt auf, dass bereits heute viele dieser Seiten eine durchgearbeitete Reliefstruktur besitzen. Mittels Licht- und Schattenmodellierungen wird Plastizität simuliert, Texte lösen sich von ihrer Grundfläche ab, schweben in einer räumlich differenzierten Ebene darüber. Layerstrukturen erschließen durch Tiefenstaffelung von Seiten (!) den Raum. Darin kündigt sich die Verräumlichung der Repräsentation von Inhalten an, damit kündigt sich eine neue Semantik des „Raumes“ an. Mit dem Voranschreiten der Datenübertragungsraten einerseits und den Komprimierungstechniken andererseits werden die Bedingungen geschaffen, die auf absehbare Zeit im Internet das interaktive Surfen durch 3D-Wissensräume ermöglichen werden. Diese Wissensräume werden eine eigene Ästhetik besitzen: Vielleicht wird man dann noch immer von Seiten sprechen, aber diese Präsentationen werden nicht im Entferntesten den Seiten aus Papier gleichen. Diese Wissensräume sind alles andere als eine technische Spielerei, sondern eröffnen der Simultanität von Navigation und Inhalt die Möglichkeit, sich voll zu entfalten. Damit werden die Neuen Medien ihre spezifische „Sprache“ allererst erst erhalten.

Der Studiengang „MultiMedia & Autorschaft“ hat die Entwicklung hin zur dreidimensionalen Präsentation von Inhalten in Projekt einer Halle-DVD bereits aufgegriffen: Der Benutzer kann sich in einer dreidimensionalen Rekonstruktion des Stadtraumes im Modus eines virtuellen Rundganges bewegen. Je nach Interesse kann in verschiedene Ebenen vordringen, um sich näher mit den Elementen der Stadt auseinanderzusetzen: Stadtteile, Denkmäler, Personen. In einem nächsten Schritt heißt es allerdings, Wissensräume für Inhalte zu entwickeln, die anders als eine Stadt keine eigene Gestalt im Raum besitzen. Wichtige Inspirationsquelle kann dabei der florierende Markt digitaler Spiele sein, die ein Paradebeispiel für die anstehende Verquickung von 3D-Präsentationen sind. Spieldesigner und Programmierer zählen zur Avantgarde im Medienbereich. Spiele sind aber nicht nur mit Blick auf die Produzentenseite interessant, gleichermaßen lohnt es sich, die Aufmerksamkeit auf die Benutzer zu richten. Die Interessen derer, die heute vor den Bildschirmen sitzen und sich mit einem Ego-Shooter die Zeit vertreiben, werden sich verlagern, ihre Ansprüche an Inhalte werden steigen, aber ihre beim Spielen erworbenen Mediennutzungskompetenzen werden erhalten bleiben.

[Auszug aus einem unveröffentlichten Papier zum gleichnamigen Modellversuch an der Universität Halle, 2003]

Medienausbildung an einer Kunsthochschule: Dresden

>Lutz Dammbeck

[...]

Erinnern Sie sich an die von mir am Anfang genannten Paradigmen für aktuelle Kunsterscheinungen? Malerei ohne Malerei, Film ohne Film, eine Kreation von Mark Nash, dem Kurator der documenta und der diesjährigen Berlin-Berlinale.

Für so eine Konzeption des „als ob“ genügen natürlich Gesten, Andeutungen und Posen. Handwerk und Auseinandersetzung mit dem Material ist natürlich unnötig, wo Entmaterialisierung das Programm ist. Das korreliert mit Lehrmeinungen, dass Kunst nicht lehr- und lernbar ist, oder Handwerk eher zu den „außerkünstlerischen“ Tätigkeiten gehört. Das führt dann schnell zur „Kunst ohne Kunst“. Das ist natürlich eine ideale Sache. Man kann Künstler sein, ohne Kunst zu machen. Das spart Zeit, benötigt kein Handwerk, und führt trotzdem zum Erfolg. Es bedarf nur der entsprechenden Theorie, die gern von Kunsthistorikern geliefert wird, die so zum Praktiker werden können. Ein wunderbar funktionierendes Feedback-System, dem man allerdings den baldigen Kollaps wünschen kann.

Notwendig ist also, neben der Vermittlung von unverzichtbaren Basics und Standards im Grundlagenstudium, auch eine Kultur der Auseinandersetzung über solche Fragen, die den Studenten eine harte, aber reale und damit ökonomische Einschätzung ihrer Fähigkeiten erlaubt.

Denn was erwartet die Absolventen nachdem Verlassen der Hochschule? Für welche Anwendungen bilden wir Studenten aus? Welche Chancen haben die dann im Kunstbetrieb und in der Medienwirklichkeit?

Gut lässt sich das an Hand eines einfachen Kartons demonstrieren. Hier drin befinden sich 38 Anträge für ein Stipendium des Freistaates Sachsen, die ich als Sachverständiger im Beirat für Medien und Film mit zu beurteilen hatte. Es könnten auch 250 Anträge für eine Projektförderung beim Kunstfond in Bonn sein, oder 345 Anträge auf einen Produktionszuschuss bei irgendeiner Filmförderung oder 1500 Bewerbungen bei einem internationalen Preis. Hier treffen Projekte aus den Bereichen Bildende Kunst, Medienkunst und Film- und Videoprojekte aller Genres aufeinander. Hier gilt es, sich durchzusetzen, und dann später immer, immer wieder. Welche Anträge sofort raus fallen oder weggelegt werden, dafür gibt es Kriterien. Auch dafür, was später, nach der Realisierung, erfolgreich ist.

Das kann Talent natürlich nicht ersetzen, Glück, Schiebung und Ungerechtigkeiten nicht ausschließen. Aber die Lehrangebote, die wir machen, sollten den Studenten helfen, nicht nur ihre Ideen und Themen zu finden und diese zu realisieren, sondern sie in der Praxis auch präsentieren und durchsetzen zu können.

Der Modellversuch Artlab hat in ganz erheblichem Maße dazu beigetragen, dass an der Dresdner Hochschule ein neuer Transfer zwischen bildkünstlerischen und technologischen Verfahren überhaupt erst als Möglichkeit in den Blick kam. Es ist noch einmal nachdrücklich die große Chance hervorzuheben, die in dem Zusammenführen von tradierten Bild-techniken mit neuen Medien liegt – und auf die künstlerischen Arbeitsergebnisse zu verweisen, die von den Studenten und Meisterschülern der Projektklasse national und international auf Filmfestivals und in Museen erfolgreich präsentiert wurden.

Um aus gelungen Einzelbeispielen aber die als Ergebnis des Modellversuchs gewünschte Nachhaltigkeit und Verstetigung zu erreichen, sind umfangreichere Grundlagenkenntnisse in die Grundlehre zu implementieren. Dafür ist eine Neustrukturierung der Ausbildung im

Medienbereich anzustreben. Und das meint auch, den Studenten ein besseres Fundament und umfangreicheres Angebot für eine Medienausbildung zur Verfügung zu stellen.

Bei den bisher aus dem Grundstudium in die Projektklasse übernommenen Studenten und den Teilnehmern fast aller Seminare und Kurse zeigen sich deutliche Defizite im Bereich der grundsätzlichen Kenntnisse über den Umgang, Geschichte und künstlerische Praxis mit/von Medien (Foto, Film, Video, Multimedia). Es ist aber wichtig, dass die Studenten schon vor dem Wechseln in eine Fachklasse mit diversen Medien, ihren Spezifika und Gestaltungsmöglichkeiten konfrontiert und vertraut gemacht werden.

Dafür möchte ich einige konkrete Vorschläge machen, die die im Modellversuch gemachten Erfahrungen berücksichtigen:

Zunächst ist es wichtig, die Zahl der Interessenten und der sich dauerhaft mit neuen Medien und Technologien auseinandersetzen Studenten/Meisterschüler zu erhöhen. Mit dem Modellversuch wurden die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass sich bei Studienbewerbern ein spezifisches Interesse an einer künstlerischen Ausbildung im Bereich der neuen Medien entwickeln kann.

Unterstützt werden könnte das weiterhin durch:

- eine bessere Informationspolitik und Außendarstellung der Angebote. So bewarben sich bei konkret 276 Bewerbern für einen Studienplatz im Fachbereich 1 (Bildende Kunst) im Jahr 2004 z.B. 232 für "Malerei und Grafik" und 44 für "Bildhauerei/andere bildnerische Medien" und nur 12 gaben als Schwerpunkt ein Interesse für "Medien" an. Obwohl sich diese Zahl geringfügig erhöht hat, ist sie zu gering.
- Erstmals wurde im Jahr 2003 den Studienbewerbern im Fach Bildende Kunst bei der Aufnahmeprüfung angeboten, ein freies Thema mit Mitteln der Fotografie, Video oder Computer zu bearbeiten. Im folgenden Prüfungsgespräch zeigte sich, obwohl der Schwerpunkt zumeist mit "Malerei" benannt wurde, dass Interesse und Kenntnisse der Bewerber in den Bereichen Foto, Video und Computer vorhanden waren und als selbstverständlicher Teil des eigenen künstlerischen Arbeitens wie des von der Hochschule erwarteten Lehrkonzepts betrachtet wurden. Es zeigte sich aber auch, dass die an der Hochschule dafür vorhandenen Möglichkeiten den Bewerbern z. T. unbekannt waren.
- Im Jahr 2004 wurde 12 Studienbewerbern eine Zusatzaufgabe im Bereich Medien angeboten, die von 6 Bewerbern erfolgreich absolviert wurde. Der eingeschlagene Weg erwies sich als erfolgreich und sollte im Zusammenspiel von Prüfungskommission, Öffentlichkeitsarbeit und Studienberatung konsequent weiter begangen werden.

Sowohl bei der Ausschreibung, der Information der Bewerber und bei der Organisation der Aufnahmeprüfung sollten wir noch gezielter vorgehen, um die vorhandenen Ressourcen, sowohl bei den Bewerbern als auch in der Hochschule im Medienbereich, besser auszu-schöpfen. Das Interesse der Bewerber muss aber schon im Grundlagenstudium aufge-fangen werden. Und den Interessenten müssen entsprechende weiterführende Angebote gemacht werden.

Dabei wäre es notwendig, die Erfahrungen des Modellversuchs auch bei der aktuellen und mittelfristigen Planung der Lehr- und Werkstättenstruktur zu berücksichtigen und einzube-ziehen. Hier sehen wir noch Verbesserungsmöglichkeiten. Wir waren an allen wichtigen Entscheidungen über die Besetzung von Stellen, seien es Professuren oder Werkstatt-leitungen, im Berichtszeitraum leider nicht beteiligt.

Die durch den Modellversuch möglichen Investitionen sollen der Verdichtung der beste-henden und für die Durchführung des Modellversuchs notwendigen zusätzlichen techni-schen Infrastruktur dienen. Es muss aber dringlich darauf hingewiesen werden, dass auch eine personelle Struktur dafür benötigt wird, vor allem in Hinsicht auf eine Weiterführung

der beschriebenen Ansätze über die Laufzeit des Modellversuchs hinaus, um diese Entwicklung dann auch kontinuierlich fortsetzen zu können. Dafür ist die langfristige Sicherung der zur Projektklasse gehörenden künstlerischen Assistentenstelle unbedingt notwendig.

Darüber hinaus muss eine engere Anbindung und Verzahnung der technischen und personellen Infrastruktur der Projektklasse mit der im Fachbereich II, Güntzstraße, angesiedelten "Videowerkstatt" erfolgen.

[...]

1) Technik allgemein

Eine grundsätzlich durchdachtere Planung bei der Anschaffung neuer Technik in den verschiedenen Fachbereichen der Hochschule.

Die in nicht unerheblichem Umfang vorhandene Technik ist bisher weder sinnvoll inhaltlich noch technisch vernetzt und auf die Lehre abgestimmt. Das fordert mehr Transparenz und Abstimmung als bisher.

2) Grundlagenstudium

Im Grundstudium müssen Grundlagen des medialen Gestaltens vermittelt werden, auf die im Fachklassenstudium aufgebaut werden kann.

Es ist notwendig dafür eine offene „Medienwerkstatt Grundstudium“ einzurichten. „Offen“ heißt: Der Zugang für die Studenten des Grundstudiums und aus den Fachklassen am Brühl ist möglich. Voraussetzung ist der Nachweis, an Einführungsseminaren für die angebotene Technik teilgenommen zu haben.

[...]

Die Technik der „Offenen Medienwerkstatt“ ist kompatibel abzustimmen mit der Technik in der Projektklasse Neue Medien und der ehemaligen Videowerkstatt in der Güntzstrasse. Dafür ist ein Ab- und Ausgleich der sowohl auf Mac- wie auf PC basierenden Netzwerke durch Herrn Kühnel und Herrn Heim herzustellen.

Die Lehrinhalte im Grundlagenstudium sind abzustimmen mit den weiterführenden Angeboten in den Bereichen Fotografie - Film/Video - Animation - Medienkunst sowohl in der Fachklasse „Medien“, wie mit dem Angebot der Fotowerkstatt und der ehemaligen Videowerkstatt in der Güntzstraße.

[...]

3) Fachklassenstudium Medienklasse

Die im Grundlagenstudium vermittelten Kenntnisse werden in der Fachklasse „Projektklasse Neue Medien“ vertieft und erweitert. Wir schlagen vor, die Klasse in „Medienklasse“ umzubenennen. Das gewachsene Profil der Klasse umfasst ein breites Spektrum künstlerischer Techniken und Konzepte, das von Fotografie über Film, Video, Medienkunst bis zu Installationen mit rein bildkünstlerischem Charakter reicht. Da sich hier und im Bereich Animationsfilm neue Schwerpunkte abzeichnen, werden wir künftig damit experimentieren, den Klassenraum wieder mehr als Atelier zu nutzen.

[...]

Gerade an einer Kunsthochschule ist die Verwendung von Film als alternatives Aufnahme-medium sinnvoll. Es lässt das direkte Zugreifen auf die Bildinformation zu, und versteckt sich nicht hinter einer aufwändigen Technik. Es ist als technischer Prozess relativ einfach zu verstehen, und lässt zugleich komplexe Bilder zu. Interessante Ergebnisse entstehen durch eine geschickte Kombination mit den digitalen Möglichkeiten.

Sicher habe ich nicht über alles berichten, erklären und erwähnen können. Sie werden anschließend bei der Vorstellung der Arbeitsergebnisse einzelner Seminare einige dieser vielleicht offen Fragen beantwortet bekommen. Einiges wird sicher in der anschließenden Diskussion erörtert werden können.

Aus Sicht des Projektteams und vor allem der Studenten, die am Modellversuch teilgenommen haben, ist nun vor allem ein Bündel von Fragen zu erörtern:

In welcher Form soll die begonnene Arbeit weitergeführt werden? Was kann und soll von den positiven Ergebnissen des Modellversuchs übernommen werden, und wird es die dafür notwendige personelle und technische Ausstattung geben? Inwieweit hat die Hochschule dafür Vorsorge getroffen, um die positiven Ergebnisse des Modellversuchs weiterführen und in den Lehrbetrieb implementieren zu können? Was stellt die Hochschule dafür an zusätzlichen Stellen und Mitteln zur Verfügung? Kann und wird die Hochschule der Verantwortung, die sie für die dafür notwendige technische Ausstattung trägt, gerecht werden?

Mit diesen Fragen für die am Nachmittag angesetzte Diskussion möchte ich meine Ausführungen beenden.

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit.

[Auszug aus dem Abschlussvortrag zum Modellversuch Artlab von Lutz Dammbeck, Projektleiter, Künstler, Professor, Projektklasse Neue Medien an der HfBK Dresden, Dresden, 22. April 2004]

Visuelle Performativität

>Hans Dieter Huber

Was ist visuelle Kompetenz?

Bei dem Begriff der Kompetenz handelt es sich um einen theoretischen, unbeobachtbaren Terminus im Rahmen einer bestimmten Theorie der Kompetenz.¹ Während Kompetenz die Zuschreibung einer bestimmten Eigenschaft an eine Person durch einen Beobachter zweiter Ordnung darstellt, bezieht sich der Gegenbegriff Performanz dagegen auf öffentlich wahrnehmbares Verhalten.² Die entscheidende Frage lautet aber in unserem Zusammenhang, ob es eine spezifische Eigenschaft gibt, an der wir erkennen können, dass wir hier eine besondere Kompetenz vorliegen haben, nämlich die Spezialform einer „visuellen“ Kompetenz, was immer darunter zu verstehen sein wird. Diese Sonderform müsste man definieren oder zu mindestens den Versuch wagen, zu definieren, was unter dem Adjektiv "visuell" im Zusammenhang mit Kompetenz zu verstehen sein soll. Als eine erste Definition soll hier an dieser Stelle genügen, dass mit visueller Kompetenz alle Formen der Bildproduktion, -distribution und -rezeption verstanden werden, die mit Hilfe des menschlichen Sehvorgangs oder anderer Medien erzeugt, organisiert und verbreitet werden.³

Der Begriff des Beobachters

Bei Kompetenzen handelt es sich nicht um fest definierbare Eigenschaften bestimmter Fähigkeiten, sondern um einen sozialen Beobachtungs-, Bewertungs- und Zuschreibungsprozess. In diesem Prozess sind gleichermaßen die syntaktischen wie die semantischen Netzwerke der Sprachorganisation beteiligt. Die Unterscheidung zwischen Kompetenz und Inkompetenz ist also eine Differenz, welche in bestimmten sozialen Situationen auf bestimmte Personen oder Personengruppen angewendet wird. Durch den sozialen Kontext der Attribution wird die Unterscheidung Kompetenz/Inkompetenz zu einem ideologisch aufgeladenen Konzept unserer Kultur. Wenn wir von Kompetenz/Inkompetenz sprechen, ist damit noch keine spezifische Referenz in einem besonderen Gebiet des Handelns angegeben, in dem jemand – durch die Zuschreibung eines Beobachters – kompetent oder inkompetent operiert. Die Zu- oder Abschreibung von Kompetenz/Inkompetenz ist vom jeweiligen Beobachter und dessen Beurteilung abhängig.

Der Begriff der visuellen Kompetenz

Wenn man nun nach dem Begriff der visuellen Kompetenz fragt, ist es notwendig, auf verschiedene Verwendungszusammenhänge oder Kontexte des Begriffes hinzuweisen. Ich möchte diese Differenzen in einigen Thesen veranschaulichen:

¹ Wolfgang Künne: *Abstrakte Gegenstände. Semantik und Ontologie*. Frankfurt / M. 1983, S. 39

² Im Zusammenhang mit dieser Frage müssen oder könnten weitere Fragen, welche die Abgrenzung des Begriffes von seinem Umfeld betreffen, diskutiert werden. Das Verhältnis von Kompetenz und Wissen, von Kompetenz und Fähigkeit müsste genauer geklärt werden. Wie hängt Wissen (also auch Kompetenz) z.B. mit Gedächtnis, Vergessen und Erinnern zusammen? Es wird hier also auch eine Aussage zur Rolle des Gedächtnisses beim Wissenserwerb und beim Wissensmanagement zu leisten sein. Auch die Beziehungen des Begriffes zum Begriff der Persönlichkeit und ihrer Eigenschaften, also der Charakterforschung und der sozialen Attribution spielen hier eine wichtige Rolle.

³ Ferner könnte die Frage eine Rolle spielen, inwieweit sich eine Fähigkeit wie "visuelle Kompetenz" überhaupt sinnvoll von anderen Kompetenzen unterscheiden lässt. Es geht somit auch um die Frage einer zuverlässigen methodischen Isolierbarkeit dieses Konzeptes. Die Frage ist, wer trifft die Unterscheidung und aus welchem Hintergrund heraus wird diese Unterscheidung gemacht. Wer ist also der Beobachter, der die Unterscheidung zwischen visueller Kompetenz und visueller Inkompetenz trifft? Macht eine solcherart isolierte, monomodale Kompetenz überhaupt Sinn und sollte man nicht viel lieber von multimodalen Kompetenzen oder Wissensstrukturen sprechen?

1. Der Begriff der Kompetenz ist ein Begriff, der auf verschiedene Art und Weise entweder Personen oder sozialen Systemen zugesprochen wird. Von einer kompetenten Maschine zu sprechen, ergibt gegenwärtig wenig Sinn. Es handelt sich um einen Urteilsbegriff, der in verschiedenen Situationen von verschiedenen Sprechern auf verschiedene Personen oder Systeme angewandt wird. Die Zuschreibung von Kompetenz oder Inkompetenz kann man im Prinzip als einen Vorgang sozialer Attribution auffassen. Für ihn gelten daher diejenigen Mechanismen, wie sie die Attributionsforschung um Fritz Heider, Jones & Davis und Kelley beschrieben und theoretisch zu erfassen versucht hat. Das Entscheidende ist dabei, dass ein Urteilender hinsichtlich seiner Zuschreibungen Fehler machen kann. In der Attribution von Kompetenz ist ein Mechanismus der Unsicherheitsabsorption enthalten. Durch die Zuschreibung wird Unsicherheit in Sicherheit überführt. Die generelle Problematik von Urteilsbegriffen liegt jedoch darin, auf welcher Basis von Beobachtungen oder Wissen ein solches Urteil getroffen und einer Person als deren Eigenschaft zugeschrieben wird.

2. An dieser Stelle taucht das Problem der Beobachtbarkeit von Kompetenzen auf. Woran lässt sich ein theoretisches Konstrukt wie die visuelle Kompetenz einer Person überhaupt beobachten? Man kann hier drei verschiedene Bereiche der Beobachtbarkeit unterscheiden: das Produkt, den Prozess und die Person. Beobachten lassen sich Produkt-, Prozess- und Personenvariablen hinsichtlich der Frage von Kompetenz und Inkompetenz. Ein urteilender Beobachter kann aufgrund des sichtbaren Resultates jemandem Kompetenzen zuschreiben, er kann es aber auch der Person selbst aufgrund der Beobachtung ihres Handelns und ihrer Selbst-Präsentation sowie einem bestimmten Prozess oder Ablauf, der sich beobachten lässt, zuschreiben. Entscheidend ist, dass die Zuschreibung letztendlich immer an die Person geht. Einem Gegenstand oder einem Ereignis Kompetenz zuzusprechen, ergibt keinen Sinn.

3. Visueller Kompetenz gibt es im Bereich der Bildproduktion, der Bilddistribution und der Bildrezeption. In jedem dieser drei Kontexte sind auf der einen Seite sowohl sehr ähnliche Fähigkeiten gefordert, als auch grundlegend verschiedene. Auch der Bildermacher ist in den Phasen, in denen er das Entstehen eines Bildes kritisch reflektiert, sein eigener Beobachter. Er ist eine Art erster Beobachter und setzt in der kritischen Reflexion die selben Bildlesekompetenzen ein, wie ein nicht selbst produzierender Beobachter.

Andererseits kann man auch die Frage stellen, ob es denn überhaupt einen Menschen auf der Welt gibt, der keine Bilder produziert. Diese Frage ist wahrscheinlich zu verneinen. Deswegen ist ein Bilder produzierender Mensch noch lange kein Künstler, wie Joseph Beuys vielleicht zu behaupten wagte. Aber der Sachverhalt lehrt, dass jeder Mensch, ob alt oder jung, Bildproduktionskompetenzen besitzt, und seien sie noch so rudimentär. Jeder Mensch kann zeichnen, jeder hat bildhafte Vorstellungen und Phantasien in seinem Inneren, jeder versteht auf einfache Weise Bilder. Ein anthropologisches Grundkönnen zur Bildproduktion ist daher durchaus vorhanden.

Das Lesen von Bildern geschieht daher meistens vor einem zweifachen Hintergrund. Der eine Erfahrungshintergrund ist der gegenwärtige des eigenen Lebens, der eigenen Kultur und Sozialisation innerhalb einer bestimmten Gesellschaft. Dieser Horizont des eigenen Milieus führt bekanntlich im Falle von historischen Bildern immer wieder zu Fehldeutungen und historischen Missverständnissen. Dieser Kontext des gegenwärtigen Lebens muss also ergänzt werden durch ein möglichst genaues und fundiertes Wissen über die relevanten historischen Zusammenhänge in einem bestimmten Gebiet. In diesem Falle sind es vor allem Historiker, Kunsthistoriker, Archäologen und Kulturwissenschaftler, die in bestimmten historischen Epochen forschen und Bilder aus diesen Kulturen besser verstehen und auch entsprechend lesen können. Die Lesefähigkeit von Bildern im Sinne einer visuellen Kompetenz zur Bildrezeption ist entscheidend von dem historischen Wissen um dieses Bild abhängig.

In der Kommunikationswissenschaft ist Kompetenz vor allem durch John Austin und Noam Chomsky Ende der fünfziger, Anfang der sechziger Jahre zusammen mit dem Pendantbegriff der Performanz in die linguistische Terminologie der Sprechakttheorie eingeführt worden. Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit von Sprechern und Hörern, mit Hilfe eines begrenzten Inventars von Kombinationsregeln und Grundelementen potentiell unendlich viele (auch neue, noch nie gehörte) Sätze bilden und verstehen zu können.⁴ Sie beschreibt die Fähigkeit, einer potentiell unendlichen Menge von Ausdruckselementen eine ebenso potentiell unendliche Menge von Bedeutungen zuzuordnen. Chomsky stützt sich hierbei u.a. auf Wilhelm von Humboldts Schrift *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues* von 1836.⁵ Kompetenz im Sinne Chomskys ist die Kenntnis der Sprache, über die Sprecher und Hörer intuitiv verfügen, über die sie aber nur in seltensten Fällen explizit Rechenschaft ablegen können.⁶

Kompetenz und Performativität

An dieser Stelle haben wir erstmals eine brauchbare Definition für eine mögliche Theorie visueller Kompetenz vorliegen. Visuelle Kompetenz ist demzufolge die Fähigkeit, aus einem begrenzten Inventar von Grundelementen, Kombinationsregeln und Medien eine potentiell unendliche Vielfalt bildhafter Darstellungen zu erzeugen. Der Begriff der visuellen Kompetenz muss durch den Begriff der visuellen Performativität ergänzt werden. Denn es stellt sich die Frage nach der Beobachtbarkeit visueller Kompetenzen. Wie können Kompetenzen, wenn sie innere, unbeobachtbare Fähigkeiten, Kenntnisse und Wissensbestände einer Person sind, öffentlich beobachtet werden?

Kompetenzen zeigen sich daher stets an ihrer beobachtbaren Performativität. Aus der visuellen Performativität als einer öffentlich beobachtbaren, prinzipiell jedermann zugänglichen Oberfläche können wir auf die visuellen Kompetenzen eines Bildermachers oder -lesers zurückschließen.⁷ Die Zuschreibung von Kompetenz ist also eine Form von Attribution.⁸ Wir schreiben einer Person aufgrund bestimmter, beobachtbarer Verhaltensweisen bestimmte Eigenschaften oder Dispositionen von visueller Kompetenz zu.

Chomskys Kompetenzbegriff ist in der Folge zahlreichen Kritiken und Modifikationen unterworfen worden. Ein Hauptargument lautet, dass eine theoretische Trennung von Kompetenz und Performanz methodisch nicht zufrieden stellend durchgeführt werden kann. Nach Nathan Stemmer hängt eine zufrieden stellende Theorie der Kompetenz in letzter

⁴ Chomsky, Noam: *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, Mass.: M.I.T. Press 1965, S.4 : " Wir machen somit eine grundlegende Unterscheidung zwischen Kompetenz (das Wissen des Sprecher-Hörers von seiner Sprache) und Performanz (der aktuelle Gebrauch der Sprache in konkreten Situationen)." [eigene Übersetzung]

⁵ Dort heißt es: "Das Verfahren der Sprache ist aber nicht bloss ein solches, wodurch eine einzelne Erscheinung zustandekommt; es muss derselben zugleich die Möglichkeit eröffnen, eine unbestimmbare Menge solcher Erscheinungen, und unter allen, ihr von dem Gedanken gestellten Bedingungen, hervorzubringen ... [Die Sprache] muss daher von endlichen Mitteln einen unendlichen Gebrauch machen" (Wilhelm von Humboldt: *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues*, 1836, Sektion 13, S.CXXII) zit. nach Noam Chomsky: *Current Issues in Linguistic Theory*, in: Jerry A. Fodor/ Jerrold J. Katz: *The Structure of Language. Readings in the Philosophy of Language*. Englewood Cliffs, New Jersey 1964, S.56

⁶ Sehr ähnlich verhält es sich oftmals auch bei Künstlern, die über ihre visuelle Kompetenz selten explizit sprachliche Rechenschaft ablegen können. Vgl. zum Begriff der künstlerischen Kompetenz Tom Holert: *Künstlerwissen. Studien zur Semantik visueller Kompetenz im Frankreich des 18. und 19. Jahrhunderts*. München: Fink 1998

⁷ Die Möglichkeit eines Fehlschlusses ist auch hier stets gegeben. Wir neigen dazu, bei einer besonders brillanten, erfolgreichen Performance auf eine besonders hohe Kompetenz zu schließen.

⁸ Werner Six: *Attribution*; in: Frey, Dieter/Greif, Siegfried (Hg.): *Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München [u.a.]: Urban & Schwarzenberg 1983, S.122-135; Wulf Uwe Meyer /Friedrich Försterling: *Die Attributionstheorie*; in: Dieter Frey/Martin Irlé (Hg.): *Theorien der Sozialpsychologie. Bd.I: Kognitive Theorien*. Bern[u.a.]: Hans Huber 1993, S.175-214

Konsequenz von der jeweiligen Performanz ab, da seiner Ansicht nach die Adäquatheit einer solchen Theorie nur auf der Basis von Performanzen determiniert werden kann.⁹ Dieser Einwand weist bereits auf die grundlegenden Schwierigkeiten hin, eine Theorie visueller Kompetenz ohne eine adäquate Theorie visueller Performativität entwickeln zu wollen.

Visuelle Performativität

Wenn sich die Frage nach visueller Kompetenz nur über eine Theorie visueller Performativität klären lässt, sollte man seine Aufmerksamkeit auf den Begriff der Performanz verlagern. Er entstand aus der Einsicht, dass innere Fähigkeiten und Dispositionen von Lebewesen der unmittelbaren Beobachtung unzugänglich seien. Performanzen als aktuelle Handlungen sind dagegen jederzeit öffentlich beobachtbar. Je nach Theorielage tritt dabei der Performanzbegriff in Relation zu verschiedenen Gegenbegriffen. So ist er beispielsweise ein Komplement zum Begriff der Fähigkeit, zum Begriff des Lernens, der Motivation, aber auch zum Begriff der Kompetenz.¹⁰

Besonders im Rahmen linguistischer Theorien der Sprachkompetenz ist Performanz als ein Gegenkonzept zu Kompetenz weiterentwickelt worden. So ist nach Hermanns unter Performanz ein vom Können, der Fähigkeit oder der Sprachbeherrschung unterschiedenes aktuelles Tun zu verstehen (also die konkrete Sprachverwendung oder der konkreten Sprachgebrauch).¹¹ Performanz bezeichnet zweitens die konkrete Anwendung eines bestimmten Mechanismus oder einer bestimmten kulturellen Logik, die wir letztendlich Kompetenz nennen. Performanz ist also die Anwendung und der Gebrauch von Kompetenz. Damit aber enthält eine mögliche Theorie der (visuellen) Performanz als die umfassendere Theorie eine mehr oder weniger explizite oder implizite Theorie von Kompetenz als einen ihrer Bestandteile. Das Verhältnis zwischen Kompetenz und Performanz ist dasjenige einer Teil-Ganzes-Beziehung. Das Kompetenz-Performanz-Modell wurde in verschiedenen soziologischen bzw. soziolinguistischen Arbeiten in den übergeordneten Rahmen einer Theorie der kommunikativen Kompetenz integriert bzw. erweitert. Dabei wurde der Begriff der Performanz teilweise ganz aufgegeben, wie bei Jürgen Habermas zugunsten des Begriffs des kommunikativen Handelns.¹²

Wenn man die inneren Zustände einer Person nicht unmittelbar beobachten kann, – und davon können wir ausgehen –, muss man Kompetenz als einen theoretischen Terminus im Rahmen einer spezifischen Theorie über Kompetenz behandeln.¹³ Der Kompetenzbegriff ist theorie-relativ, d.h. er hat nur innerhalb der spezifischen Konstruktion einer Theorie von Kompetenz eine bestimmte semantische Bedeutung. Außerhalb jeglichen theoretischen Rahmens ist der Kompetenzbegriff dagegen vollkommen bedeutungslos. Anders funktioniert dagegen der Performanzbegriff. Performanz ist durchaus empirisch beobachtbar. In den Begriffen Kompetenz und Performanz stehen sich also ein abstrakter, unbeobachtbarer Terminus einer Theorie und ein empirischer Beobachtungsbegriff gegenüber.

Modelle

Die Frage stellt sich nun, wie Kompetenzen über Performanzen beobachtbar werden, durch welche Brückenbildungen oder Modelle der abstrakte Terminus visueller Kompetenz

⁹ Nathan Stemmer: *A Note On Competence and Performance*; in: *Linguistics*, no.65, 1971, S.83-89

¹⁰ E. Elling: *Performanz*; in: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, 1989, Bd.7, Sp.248

¹¹ F. Hermanns: *Die Kalkülisierung der Grammatik*, 1977, S.242, 256, 258 oder 263

¹² Jürgen Habermas: *Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz*. In: Jürgen Habermas/Niklas Luhmann: *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung?*. Frankfurt/M. 1971, S. 101-142. Vgl. ferner Dieter Baacke: *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa Verlag 1974, bes. S.260ff.

¹³ Siehe zu dieser Auffassung auch Nathan Stemmer S.84. Es kann diese oder jene Theorie sein, es kann eine Theorie sozialer Kompetenz, der Sprachkompetenz oder auch visueller Kompetenz sein.

empirisch beobachtbar wird. Modelle sind spezifische Interpretationen einer Theorie, die eine anschauliche Brücke zur Peripherie der empirischen Beobachtung herstellen. Einfachstes Beispiel ist das Molekülmodell aus farbigen Holzkugeln und farbigen Stäben, welche die Bindungsverhältnisse kennzeichnen. Aber Moleküle sind weder farbig noch aus Holz und sie sind auch nicht direkt beobachtbar, sondern nur über anschauliche Modellbildungen, welche die theoretischen Postulate der Theorie veranschaulichen.

Wenn wir nun zur visuellen Kompetenz als abstraktem, unbeobachtbarem Terminus zurückkehren und seiner spezifischen Relation zur visuellen Performanz, kann man folgende These formulieren: Visuelle Performativität veranschaulicht jeweils ein bestimmtes, kontingentes, d.h. immer auch anders mögliches Modell von visueller Kompetenz. An den spezifischen Formen und Modellen visueller Performativität können wir als externe Beobachter, die keinen epistemischen Zugang zum Inneren einer anderen Person besitzen, modellhaft beobachten, wie sich visuelle Kompetenz in spezifisch visuellen Handlungsformen formuliert.

Die Beobachtung visueller Performanz

Welches sind nun die spezifischen Modelle, die visuelle Kompetenzen anschaulich beobachtbar machen? Es sind die Werke, Produkte und Ergebnisse, die mit Hilfe bestimmter Medien hergestellt wurden. Visuelle Performativität lässt sich an den Werken, den Personen und den Situationen ablesen. Nun ist die Beobachtung visueller Performativität natürlich von dem jeweiligen Kontext abhängig, in dem der Künstler bzw. sein Werk oder seine mediale Spur auftreten. Je nach Kontext können andere Fähigkeiten relevant und kritisch werden. Visuelle Performanz ist immer auch mediale Performanz. Aber es ist nicht einfach nur Präsenz. Präsenz wäre einfache, schlichte Anwesenheit und einfache öffentliche Sichtbarkeit ohne ein spezifisches Handeln. Performativität ist aber immer in irgendeiner Art und Weise an ein spezifisch visuelles Handeln gebunden, das wir Präsentieren oder Aufführen (enaction) nennen können. Und dieses spezifische Handeln ist die öffentlich beobachtbare Basis, von der aus wir einer Person visuelle Kompetenz attribuieren, d.h. zu- oder absprechen. Visuelle Performanz zeigt also nur derjenige, der handelt, der etwas tut. Performanz ist deshalb stets öffentlich. Es kann keine private Performanz geben.

Wie lässt sich visuelle Performativität beobachten? Über Werke, Personen und Situationen. Wie urteilen wir über die Qualität der visuellen Performativität eines Künstlers? Wir entscheiden darüber aufgrund unserer Erfahrung im Umgang mit Kunstwerken, mit Künstlern, mit spezifischen Performanz- und Kompetenzsituationen im Kunstsystem.¹⁴ Derjenige, der mehr Erfahrung und Kenntnisse auf dem Gebiet hat, wird leichter und besser die Qualität visueller Performativität beurteilen können, als derjenige, der auf dem Gebiet ein Laie ist. Wenn man argumentiert, dass visuelle Kompetenz als innere Fähigkeit unbeobachtbar ist und nur anhand einer Performance empirisch beobachtet werden kann, stellt sich eine neue Verschiebung des Blickwinkels ein. Die Aufmerksamkeit verlagert sich auf die Person des Beobachters und seine Rolle bei der Attribution von Kompetenzen.

An dieser Stelle werden visuelle Kompetenz und visuelle Performativität zu ideologisch aufgeladenen, heißen Begriffen, die in einem sozialen Machtgefüge von Zuschreibungen und Abschreibungen, von Ausgrenzungen und Eingrenzungen, in dem der jeweilige Beobachter empirisch operiert, erzeugt werden. Ein Beobachter tritt Bildern nicht als eine passive, unbeschriebene Projektionsfläche gegenüber. Die Beobachtung von Bildern ist kein passiver Prozess von Aufnahme und Rezeption, sondern eine aktive, selektierende, strukturierende und gestaltende Tätigkeit. Sie ist ebenfalls aktuelles Handeln, eben ästhetische Performativität im weitesten Sinne. Der Beobachter tritt mit seiner Beobachterkompetenz, die sehr verschieden sein kann, an die Werke der Kunst heran. Seine

¹⁴ Vgl. hierzu Thierry de Duve: *Kant nach Duchamp*, München: Boer 1993

Kompetenz kann aber wiederum nur an seiner ästhetisch-diskursiven Performativität beobachtet und beurteilt werden. Im Kunstsystem als einem komplexen Sozialsystem begegnen sich verschiedene visuelle und ästhetische Kompetenzen in Form von unterschiedlichen Performativitäten.¹⁵ Die Performativität eines Künstlers in Form seines Werkes und seines Auftretens im weitesten Sinne trifft auf unterschiedliche Beobachtungskompetenzen des Betrachters, die sich wiederum nur in einer Beobachtung zweiter Ordnung, also in einer Beobachtung des Beobachters, beobachten lassen. Jede Form von visueller Kompetenz, sei es auf Seiten des Künstlers, des Kritikers, des Kurators oder des Laien, ist daher immer schon in ein ideologisches Gerüst aus Überzeugungen, Einstellungen, Präferenzen, Werthaltungen, Vorurteilen und Gewohnheiten eingebettet. Performanzen treffen im Kunstsystem aufeinander und erzeugen die typische Dynamik von Bestätigung und Verwerfung, von Annahme und Ablehnung, von Innovation und Tradition. Sie erhält die autopoietische Selbstreproduktion des Kunstsystems in Gange.

[In: ders., Bettina Lockemann, Michael Scheibel. Visuelle Netze. Wissensräume in der Kunst. Ostfildern-Ruit 2004, S. 31-37]

¹⁵ Zum Begriff der ästhetischen bzw. künstlerischen Kompetenz vgl. Jens Ihwe: *Kompetenz und Performanz in der Literaturwissenschaft*; in: Siegfried J. Schmidt (Hg.): *text bedeutung ästhetik*. München: Bayrischer Schulbuch Verlag 1970, S.136-152; ferner Christian Doelker: *Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multimediagesellschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta 1997

Integration von Online-Medien in die Ausbildung von Kunsterzieher/innen

Resümee der Lehre im Rahmen des Modellprojekts *Visuelle Kompetenz im Medienzeitalter* an der Kunstakademie Stuttgart

> Bettina Lockemann

Die Ausgangsbasis meiner Überlegungen bildet die Struktur der Ausbildung von Kunsterzieher/innen an der Kunstakademie Stuttgart. Hier arbeiten die Studierenden der Kunsterziehung gemeinsam mit denen der Freien Kunst in einem Klassensystem. Die Aufgabe der Klassenleiter/innen ist die Betreuung der künstlerischen Entwicklung der Studierenden. Die künstlerische Produktion, die den Schwerpunkt des Studiums bildet, wird hier diskutiert. Die Aktivitäten, die außerhalb der Klassen stattfinden, gelten entweder dem Erwerb von theoretischen Kenntnissen im Rahmen der Kunstgeschichtsseminare oder dem Erlernen künstlerischer Techniken in den Werkstätten der Akademie.

Die Lehre des Modellprojekts stellte eine hybride Form der Wissensvermittlung dar. In der Verknüpfung theoretischer und technischer Grundlagen mit einer künstlerischen Produktion im Bereich der Online-Medien fällt sie durch die gängigen Raster. In der Bewertung der Ergebnisse muss dies berücksichtigt werden, da sich hieraus weitergehende Fragestellungen zur Integration Neuer Medien in die Ausbildung von Kunsterzieher/innen ergeben.

Bei der Entwicklung der Lehrformen innerhalb des Modellprojekts gingen wir von der Grundüberlegung aus, die Lehre interdisziplinär anzulegen, da bei den Studierenden kaum Wissen über Medientheorie, Netzkunst und medienpädagogische Fragestellungen vorauszusetzen ist. Die Vermittlung der technischen Handhabung der Online-Medien wurde deshalb in einen theoretischen Kontext eingebettet. Zusätzlich wurde der künstlerische Umgang mit den Techniken Teil der Lehre, da es gerade darauf ankommt, das künstlerische Potenzial dieser Medien, die meist in anderen Kontexten genutzt werden, zu erschließen. Die Integration der drei Teile ist für den Umgang mit Online-Medien sinnvoll. Im Laufe des Projekts stellte sich jedoch heraus, dass die Lehre in dieser Form nur schwer in die Strukturen der Akademie zu integrieren ist. Dabei sind weniger die technische und die theoretische Seite ein Problem. Die zu stellende Frage lautet vielmehr: Wie kann eine künstlerische Produktion mit den Neuen Medien besser in die Situation der Lehre eingegliedert werden? Dabei geht es nicht darum, Medienkünstler/innen auszubilden, sondern die Neuen Medien als eine Erweiterungsmöglichkeit der künstlerischen Praxis zu etablieren.

Bevor ich auf diese Frage näher eingehe, sollen noch einmal die Lehrerformen innerhalb des Projekts erläutert werden. Zunächst war eine zweisemestrige Kursstruktur vorgesehen. Im ersten Semester wurden theoretische und praktische – sprich technische – Grundlagen vermittelt. Die gewonnenen Fähigkeiten sollten im zweiten Semester durch eigene Projekte der Studierenden erweitert werden. Dazu wurden sowohl freie als auch thematische Seminare angeboten. Ziel war es, den Student/innen die Möglichkeit zu geben, im zweiten Semester die Kenntnisse zu vertiefen und betreut eigene Projekte umzusetzen, um eine Sicherheit im Umgang mit den erlernten Techniken zu erlangen. Dieses Lehrkonzept ging jedoch nicht auf, weshalb wir dazu übergingen, Theorie, Technik und künstlerische Praxis in einem Kurs zu vermitteln. Als Lehrform wurden sowohl ein Blockseminar als auch einsemestrige wöchentlich stattfindende Seminare angeboten. Diese theoretisch und technisch untermauerten Projektseminare waren erfolgreicher als die vorherige Lehre. Um jedoch eine Sicherheit im Umgang mit den Technologien zu erzielen, wäre eine Vertiefung durch die Realisierung individueller Projekte wichtig. Dazu müssen die Studierenden allerdings die Bereitschaft mitbringen, außerhalb der Klassen künstlerisch zu arbeiten, was in der Struktur der Akademie grundsätzlich nicht vorgesehen ist. Dies scheint mir auch der Grund dafür zu sein, dass alle Angebote, individuell künstlerische Projekte zu realisieren – unabhängig davon, ob zu einem vorgegebenen Thema oder in freier Arbeit – auf wenig Resonanz bei den Studierenden stießen. Nun könnte man meinen, dass dies an einem

uninteressanten oder unnötigen Angebot läge. Gespräche mit interessierten Studierenden weisen jedoch darauf hin, dass eine künstlerische Arbeit parallel zu den Klassen nur schwer durchzuführen ist. Das Interesse an Themen bezogenen Projektseminaren ist durchaus vorhanden. Es sei darauf hingewiesen, dass es selbstverständlich Studierende gibt, die den Schwerpunkt ihrer künstlerischen Arbeit ohnehin auf die Neuen Medien verlagert haben und so auch ohne Seminarangebote ihre freien Arbeiten in diesem Bereich realisieren. Da in den Lehrplänen des Kunstunterrichts für die Oberstufe in Baden-Württemberg jedoch ein Arbeiten mit „digitalen Netzen und virtuellen Räumen“ verpflichtend vorgesehen ist, scheint es unerlässlich, dass sich die Mehrheit der Studierenden der Kunsterziehung in diesem Bereich Kompetenzen aneignet, die später in der schulischen Praxis angewendet werden können. Der Besuch eines zweiwöchigen Projektseminars scheint hierfür nicht ausreichend.

Eine im Frühjahr 2002 im Auftrag des Modellprojekts von Kirsa Geiser durchgeführte Studie ergab, dass an deutschen Kunstakademien und Kunsthochschulen bislang keine schlüssigen Modelle zur Ausbildung von Kunsterzieher/innen in den Neuen Medien existieren.¹⁶ Die Studie legte sehr unterschiedliche Ansätze der Ausbildung offen, wobei der Umfang der Lehre in engem Zusammenhang mit dem Engagement einzelner Professor/innen oder Mitarbeiter/innen steht. Es gibt verschiedene Ansätze, wie die Ausbildung mit den Neuen Medien in die bestehende Lehrsituation integriert wird. Die Studie zeigte, dass Projekt orientierte Ansätze insgesamt den größten Erfolg aufweisen. Eine rein Technik orientierte Lehre hat sich in den meisten Fällen nicht bewährt. Eine Integration von Theorie und Praxis scheint allgemein vorteilhaft. Unsere Lehrerfahrungen an der hiesigen Kunstakademie wurden somit durch die Studie bestätigt. Die weitergehenden Fragen lauten jedoch: Wie kann eine Nachhaltigkeit der Kenntnisse in den erlernten Techniken erreicht werden? Wie kann die Vermittlung von Online-Medien als Erweiterung einer künstlerischen Praxis sinnvoll mit der künstlerischen Lehre verknüpft werden?

Diese Fragen berühren meiner Meinung nach die grundsätzliche Struktur der Lehre an Kunstakademien und Kunsthochschulen. Von daher möchte ich einige strukturelle Entwicklungen aufzeigen und diese mit unseren Erfahrungen an der Kunstakademie Stuttgart in Zusammenhang bringen.

Eine Tendenz im Umgang mit den Neuen Technologien im Rahmen einer künstlerischen Ausbildung ist die Abkopplung von den analogen Bereichen. Die Studie von Kirsa Geiser weist auf diesen Trend hin. Dort heißt es: „In einigen Hochschulen gibt es die Tendenz, Computerräume als eigene Institutionen zu etablieren. Ein Grund dafür ist sicher die Koppelung an die Wirtschaft durch Sponsoring. Als ein Resultat dieser Koppelung [...] kann festgehalten werden, dass an einigen Hochschulen eine räumliche und/oder strukturelle Trennung von Medien- und Computerinfrastruktur entweder bereits vorgenommen wurde oder angestrebt wird.“¹⁷ Als Beispiele werden die Hochschulen in Braunschweig und Halle genannt. Die Gründe für eine Abtrennung der Neuen Medien in eigene Klassen oder sogar eigene Institute liegen auf der Hand. Andererseits erreicht man damit meiner Meinung nach genau das Gegenteil von dem, was erstrebenswert sein sollte: nämlich die Integration von ganz unterschiedlichen Techniken in die künstlerische Ausbildung. Indem die Neuen Medien eine Sonderbehandlung erfahren, wird es nicht gelingen, Studierenden, deren Arbeitsschwerpunkte in der Malerei oder Bildhauerei angelegt sind, diese Techniken nahe zu bringen. Als abschreckendes Beispiel kann hier die Frankfurter Städelschule genannt werden, „die offenbar über sehr wenig bis fast gar keine Infrastruktur im Online-Bereich verfügt. Die Anschaffung von insgesamt sieben Macintosh-Computern zur Anwen-

¹⁶ Kirsa Geiser, Die Vermittlung des Internets in der Kunstausbildung an bundesdeutschen Kunstakademien und Kunsthochschulen, Stuttgart 2002, unter: <http://www.vk.abk-stuttgart.de/archiv.html>

¹⁷ Ibid., S. 11

derung von Online-Medien und Videobearbeitung steht zwar kurz bevor, bis zum 18. April 2002 existierte jedoch kein einziger Internet-Zugang für die Student/innen. Grund für die geringe Ausstattung ist nicht das mangelnde Interesse der Hochschulleitung, sondern vielmehr die vor Jahren erfolgte Abkoppelung des Medienbereichs in ein eigenes, inzwischen kommerzialisiertes Institut für Neue Medien, das keine Verbindung mehr zur Hochschule hat.¹⁸ Eine solche Entwicklung hat zur Folge, dass sich die Studierenden im Vorhinein entscheiden müssen, ob ihre Interessen eher im analogen oder im digitalen Bereich liegen. Eine Abkoppelung verhindert ein integratives Arbeiten und wirkt einem interdisziplinären Ansatz diametral entgegen. Gerade den Online-Medien ist jedoch eine Interdisziplinarität inhärent, da sie stehende und bewegte Bilder, Ton, Text und Animationen in kommunikativen Strukturen miteinander verbinden. Deshalb scheinen Online-Medien besonders geeignet, einen Anknüpfungspunkt zu einer analogen künstlerischen Praxis zu bilden.

Wie oben bereits erwähnt, wird in der Vermittlung von Online-Medien eine interdisziplinäre und Projekt orientierte Lehre derzeit als optimal angesehen. Dies legt nahe, dass ein Projekt bezogenes und interdisziplinär angelegtes Studienkonzept dem Ziel am nächsten kommen könnte, Online-Medien als eine mögliche künstlerische Arbeitsform neben anderen zu etablieren sowie Studierende mit Schwerpunkten abseits der Neuen Medien ebenfalls in diesen auszubilden. Ein solcher Ansatz kommt beispielsweise an der Bauhaus Universität in Weimar zum Tragen. Hier existieren keine künstlerischen Klassen. Die Arbeit erfolgt in Projekten, die von Einführungskursen und ergänzenden Seminaren begleitet werden. Die künstlerische Arbeit ist hier nicht in Klassen monopolisiert, so dass die Studierenden bereit sind, sich auf verschiedenen Ebenen mit ihren Projekten zu beschäftigen und sowohl mit Professor/innen als auch mit dem akademischen Mittelbau zusammen zu arbeiten. Durch ein Credit-Punkt-System können Aktivitäten in unterschiedlichen Bereichen den Studienleistungen angerechnet werden. Leider geht Geisers Studie nicht konkreter auf das Bauhaus-Modell ein, die Offenheit, die diese Art des Studiums bietet, ist jedoch kaum vergleichbar mit einem Klassensystem und scheint mir neuen Lehrkonzepten gegenüber, wie sie die Vermittlung von Online-Medien notwendig machen, aufgeschlossen zu sein.

Was haben diese unterschiedlichen Strukturen jedoch mit der Lehre an der Kunstakademie Stuttgart zu tun? Wie anfänglich erwähnt, passt das im Rahmen des Modellprojekts entwickelte Lehrkonzept nicht optimal in die vorhandenen Strukturen der Akademie. Es konnte wenig Interesse an einer vertiefenden Projektarbeit mit Online-Medien erzeugt werden. Dieses Problem stellte sich recht früh im Projektverlauf ein, so dass wir in der Lehre versuchten, Schnittstellen zwischen analogen und digitalen Medien aufzuzeigen und so die Online-Medien als Erweiterung einer künstlerischen Praxis zu vermitteln. In Gesprächen gaben Studierende wiederholt an, sie interessierten sich grundsätzlich für eine vertiefende Arbeit, sähen aber keinen Weg, diese mit ihrer Kunstproduktion im Rahmen der Klasse zu vereinbaren.

Das Klassensystem an der Kunstakademie Stuttgart ist in sich sehr geschlossen. Es gibt kaum einen akademischen Mittelbau. An anderen Kunsthochschulen werden von Assistent/innen und künstlerischen Mitarbeiter/innen Seminare und Kurse angeboten, die zum einen mit den Klassenleiter/innen zusammen arbeiten, zum anderen aber offener sind als die Klassen selbst. Hier können Studierende unterschiedlicher Klassen Projekt bezogen arbeiten oder sich Felder erschließen, die nicht Teil der künstlerischen Ausbildung in der Klasse selbst sind.

Ich halte dies für erwähnenswert, da das System der Ausbildung in Meisterklassen ein sehr altes ist. Ich möchte hier die Frage aufwerfen, ob sich dieses System mit einer zeitgemäßen Lehre vereinbaren lässt oder ob es sinnvoll wäre, nicht ausschließlich über die Lehre in den Online-Medien selbst nachzudenken, sondern dies gleichzeitig mit struk-

¹⁸ Ibid.

turellen Überlegungen zu koppeln. Das bedeutet nicht, das Klassensystem sofort abzuschaffen. Vielmehr geht es darum, nach Wegen zu suchen, wie dies offener und transparenter gestaltet werden kann, um den Studierenden optimale Bedingungen zu bieten und den Weg zu bereiten für eine Ausbildung, die sie auf ihre Aufgaben im Beruf optimal vorbereitet.

Wir haben in den vergangenen Jahren innerhalb des Modellprojekts einige Schritte in die richtige Richtung unternommen, um einen Weg hin zu einer Ausbildung im Bereich der Online-Medien zu finden. Es besteht aber weiterhin Bedarf, diesen Bereich der Lehre tiefer auszuloten und besser in die Lehrsituation an der Kunstakademie Stuttgart zu integrieren. Inzwischen ist der Besuch eines Einführungskurses in digitale Techniken für Studierende der Kunsterziehung im Grundstudium verpflichtend. Wegen der Komplexität dieses Bereiches, der die grundlegende Nutzung des Computers, digitale Bildbearbeitung, digitalen Videoschnitt, Animation, Grafik- und Layoutprogramme so wie Editorenprogramme für Webdesign umfasst, kann eine kurze Einführung jedoch kaum ausreichen. Mittlerweile ist der Erwerb eines Medien-Design-Wahlpflichtscheins – alternativ zum Industrial-Design – verpflichtend für Studierende der Kunsterziehung. Er wird durch Teilnahme an einer Übung im Fachbereich Kommunikationsdesign, also in einer angewandten Ausrichtung, erlangt. Laut Prüfungsordnung handelt es sich nicht um eine Lehrveranstaltung in digitalen Techniken. Diese Ausrichtung ist sehr bedauerlich, da ein künstlerischer Umgang mit den Neuen Medien nach wie vor nicht zum Studieninhalt gehört und es weiterhin fraglich ist, wie die künstlerische Lehre im Bereich der Online-Medien in Zukunft an der Kunstakademie Stuttgart ins Curriculum integriert werden wird.

Die Notwendigkeit der Ausbildung einer visuellen Kompetenz im Medienzeitalter liegt auf der Hand. So ist es elementar, auch an Kunstakademien den kritischen und ästhetischen Umgang mit den Neuen Medien zu lehren. „Gerade eine flexible Einsetzbarkeit [der Online-Medien] in allen gesellschaftlichen Bereichen und der damit einhergehenden immensen Wichtigkeit für kommunikative Prozesse, macht [...] eine entsprechende Vermittlung / Didaktik inklusive aller ästhetischen, technologischen und kommunikativen Eigenschaften, sowie einer Reflexion auf inhaltlicher Ebene, erforderlich. Besonders angesprochen, sich dieser Aufgabe zu stellen, sind hier die Ausbildungsinstitutionen der Bildenden Kunst. Grund dafür ist, dass die Kunsthochschulen und Kunstakademien eine Schnittstelle zwischen Alltagsanwendung, ästhetischem Umgang und inhaltlicher Analyse darstellen, die nicht nur die freie künstlerische Anwendung ermöglicht, sondern zukünftige Lehrkräfte auf die Vermittlung von Internettheorie und -praxis an den Schulen vorbereitet.“¹⁹

[überarbeitete Version des pdf-Dokuments auf der Homepage des Modellversuchs „Visuelle Kommunikation“, s. unter Archiv, Veranstaltungen, Tagung Online-Medien in der Kunstausbildung:
<<http://www.vk.abk-stuttgart.de/archiv.html>>]

¹⁹ Ibid., S. 4

Kunst als Medientheorie: Einige fokussierende Sätze als Wegleitung für schnelle, aber aufmerksame Wanderer

>Hans Ulrich Reck

Medium 'Bild'

Die mediale Leistung der Kunst ist nicht an der Materialität der Gerätschaften zu messen, mit denen sie produziert wird, sondern aus den Errungenschaften der Bildorganisation selbst zu verstehen.

'Apparat'

Der mediale Gebrauch von Apparaten verweist auf eine in ihrer Wahrnehmung geschärfte Praktik oder Methodologie der Künste, die den Korpus ihrer Gegenstände durch den Korpus der Darstellungen der Gegenstände erweitern. Kunst als Medientheorie bewährt sich exakt in dieser methodologisch verfeinerten Praktik, die immer eingebunden ist in ein größeres, umgreifendes, flexibles Ensemble von Praktiken. Die Einsicht in die Erweitungsbedingungen der Kunstgeschichte zur Medientheorie ist also in erster Linie eine Reflexion der künstlerischen Praktik, die in sich eine Theorie darstellt. Sie ist nicht bedingt durch eine als Vereinnahmung oder Geltendmachung externer Theorieperspektiven erzwungene Wandlung eines theoretischen Paradigmas.

Kunst war immer schon Intensivierung des auf den Betrachter wirkenden Verhältnisses zwischen Werk und Rezeption

Vorbereitet sind die vielfältigen Dynamisierungen der Kunst im Hinblick auf experimentelle Verfahren der Analyse, die Inszenierung des Betrachters und die Ausgriffe auf einen diesen umgebenden Raum nicht durch obsessive Sehnsüchte nach einem erweiterten Kunstbegriff, sondern innerhalb der medial differenzierten Sphäre der Malerei: als eine Dynamisierung der Bildbeziehungen im Bild selbst, zu dem der Blick des Betrachters rechnet. Lange vor technisch entwickelten Experimenten mit der Integration der Betrachteraktivität in das Werk sind Grundlagen einer Synthese von Bildform und Aneignungsperspektive entwickelt worden. Man kann deren historische Kraft nicht zuletzt auch darin sehen, ein mentales Dispositiv geschaffen zu haben, dem spätere technische Errungenschaften zu antworten versuchen, obwohl nicht selten behauptet wird, das technisch möglich werdende Arrangement schaffe erst eine vollkommen neue Ordnung der Beziehungen zwischen dem Kunstwerk und dem Betrachter.

Das Sehen selbst tritt als Codierung in das Bild ein

An den rhetorisch installierten medialen Sphären fällt auf, daß der Medienbegriff nicht mit den überaus variablen Materialitäten oder der technischen Ausstattung von 'Medium' im Sinne von Werkzeug, Instrument und dergleichen mehr in eins gesetzt werden kann, sondern des Durchgangs durch die rhetorischen Inszenierungen bedarf, also des Mediums für die Einrichtung der Medien im einzelnen. Daß Kunstwerke und ihre Rezeption den Code des Sehens zum Objekt der Bilder machen können, belegt diese meta-mediale Leistung, die hinter dem steht, was oft ganz unverfänglich und harmlos 'neues Sehen' genannt wird. Daß diese Verschiebung in ihrer Grundierung im wesentlichen, parallel zum Vordringen technischer Bildmedien, ins 19. Jahrhundert fällt, ist kein Zufall, sondern plausibel verstanden als Arbeit an einem nicht zuletzt auch konkurrenzfähig leistungsfähigen Dispositiv, das eben keineswegs linear der einen Seite, nämlich den neuen Bildtechniken, entspringt, sondern inmitten der Überlagerung und Durchkreuzung der verschiedensten Kräfte sich bewegt.

Der Kunstbegriff hängt von Interessen-Perspektiven ab

Der Kunstbegriff, der einer Medientheorie der bildenden Künste zugrundeliegt, ist ein spezifisch interessegeleiteter. Er bezieht die Voraussetzungen, die als Parameter medialer Kommunikation parallel zu deren sozialer Majorisierung immer als bewährte, nämlich aus

der Durchsetzung schlichter Standardisierungen abgeleitete erscheinen, in den Prozeß der Artikulation konzeptuell mit ein. Der Begriff des Interesses der Kunst enthält deshalb medientheoretisch relevante Komponenten. Sie sind für den Bereich der Kunst schlechterdings konstitutiv. Die Art der Installierung oder Inszenierung von Interfaces in einer bestimmten kommunikativen Absicht unter Einbezug bestimmter Technologien und einer hochselektiv getroffenen Entwicklung von Codes zur Übermittlung von beabsichtigten Aussagen in einem bestimmten Rahmen – das ist, was den Begriff des Mediums der Kunst ausmacht.

Das Bewußtsein als das Gemeinsame von Kunst und Zivilisation

'Kunst' ist ausgezeichnet als rhetorische Mediosphäre, als eine besondere Formulierung und Inszenierung allgemeiner Bewußtseinsinhalte, Denkweisen, Überzeugungen. Kunst und Imaginäres haben die Menge der Mentefakte gemeinsam, die eine historische Phase der Zivilisation als einheitliche kennzeichnen. Das erschließt sich dieser Mediosphäre, die ein Maß der Artikulationsdichte spezifischer Codes ist, nicht aber eine Charakteristik der Apparate oder Materialitäten.

Ununterscheidbarkeit von Gerät und Inhalt im Falle der Kunst

In der 'Kunst durch Medien' ist zwischen Hardware und Software nicht mehr sinnvoll zu unterscheiden. Auch gibt es keine Vergleichsmöglichkeit mehr mit Installationskunst, in der einige Gerätschaften zum Arrangement gehören, was aber das Denkmodell der Assemblage kaum je überschreitet. Man kann diese Geräte als materielle Teile des Kunstwerkes bezeichnen wie den Carrara-Marmor, Basalt, Jura-Kalkstein oder eine Kombination traditionaler skulpturaler Materialien mit neuen industriellen Werkstoffen wie Plexiglas und Stahllegierungen, was den Begriff der Skulptur in der Generation von Naum Gabo, Antoine Pevsner, Aleksandr Michajlowitsch Rodtschenko, Laszlo Moholy-Nagy bereits in Richtung Installation oder 'Kunst durch Medien' erweitert hat.

Historische und konzeptuelle Abhängigkeit der Kunst

Was als 'Medium' im Bereich der Kunst gelten kann, ist immer abhängig von den Regeln des Diskurses, den kategorialen Landkarten und Diagrammen der Kunstgeschichte. Einige Denkfiguren haben sich als maßgebliche herausgeschält. Sie bilden das eigentliche mediale Dispositiv der Kunstgeschichte, ein Dispositiv, das eher aus Gewohnheiten denn aus expliziten Begründungen hervorgegangen ist. Zu diesem Dispositiv gehört, daß eine Theorie der Kunst primär mit archaischen und handwerklichen Vorgängen verbunden ist. Die introspektiv schaffende Figur des Künstlers produziert Werke, die als Medien der humanistischen Selbstbildung des Kunstbetrachters dienen sollen. Die letztlich romantisch fundierte Genialität des Künstlers kommt auf dem Wege einer Entäußerung der Idee in ein Material zur Geltung. Dieses Material ist in den letzten 150 Jahren radikal ausgedehnt worden. Die jeweilige Form, aber auch das 'Informale' des Kunstwerks, seine Stofflichkeit und Medialität, werden zum Arbeitsmaterial für weitere künstlerische Formulierungen. Das Endprodukt, ein Werk dient als Rohstoff in einer stetig sich verlängernden Zeichenkette.

Die Technik der Kunst folgt ihrer Rhetorik

Die Etablierung einer Mediosphäre, die bestimmte Aussagen mit bestimmten Materialisierungen ihrer Artikulation verbindet, ist eine wesentliche medientheoretische Leistung der Kunst. Die Aussagen bezeichnen eine kunstspezifische rhetorische Funktion, die Wahl der Technologien bezieht sich auf das Interesse am Techno-Imaginären. 'Kunst durch Medien' ist eine Verschmelzung der seit langem herausgearbeiteten rhetorischen Funktion der Kunst mit der Aktualität einer angepassten Interface-Technologie. Das eine ist strukturell dem Bereich der Kunst eingeschrieben, das andere markiert das aktuelle Interesse und die durch eine Zeit gelieferten Möglichkeiten. Das Maß dieser Möglichkeiten ist natürlich immer eine Grenze. Jede Technologie *ist* Potentialität *und* Begrenztheit. Epochen sind nicht so sehr durch die Technologien charakterisiert, als vielmehr durch diese Grenzen, die einem späteren Blick ohne weitere Umstände auffallen. Es wird schematisch deutlich, worauf ein

Lernen der Kunstgeschichte an solcher Kunst abzielen könnte und sollte: auf eine De-Mediatisierung des rhetorischen Interesses und zugleich, gänzlich umgekehrt, einer radikalen Mediatisierung des Einbezugs von Interface-Technologien. Denn diese bestimmen nicht das strukturelle rhetorische WAS - so viele unterschiedliche Zielsetzungen kann es für Kunst schon deshalb nicht geben, weil diese Zielsetzung identisch ist mit dem Begriff der Kunst, deren Zweck mit dem Andauern ihrer Existenz zusammenfällt -, sondern das materialisierende WIE der Artikulation der Aussage. Statt Bedeutung, Darstellung und Decodierung geht es also um Aktivierung des Interface, die explikative Inszenierung einer Mediosphäre, in der Kunst gerade durch die unbegrenzbare Verschiedenheit der medialen Materialisierungen vergleichbar wird.

Dominanz des Visuellen

Die Dominanz des Visuellen hat zugleich die Kunst marginalisiert wie ihr ermöglicht, vom Bildfetisch abzurücken. Das Visuelle ist heute kultisches Feld der visuellen Massenmedien. Kunst ist von Darstellungen, mehr aber noch vom Zwang des Darstellens entlastet. Nur so kann sie aus dem Bildgefängnis der Einbildungskraft, dieser seltsamen Kippfigur der Vernunft, ausbrechen.

Von der Repräsentation zur Handlung

'Kunst durch Medien' öffnet sich Kontexten nicht allein von Repräsentation, sondern, mehr noch, von Partizipation. Ihre 'Bilder' und Werke stehen nicht mehr ein für eine externe Sicht auf die Welt, sondern entwickeln die universalen Kategorien der Referenz als Form des Bildes und Werkes selbst. Kunst als Regulierung von Kontexten ist natürlich prinzipiell so alt wie die Techniken, in denen sie sich artikuliert und durch die sie sich formt. Technik ist nicht das, was bestimmend wirkt, denn Techniken wechseln. Der Wechsel der Techniken ist für diesen Aspekt konstant, also unproblematisch und gerade nicht per se dynamisch. Der Wechsel von der Repräsentation zu Transformation und Handlung hat eine eindeutige Richtung. Kunst wird vom Produzenten von Sinn zum Arrangeur von Operationen.

Nicht 'Interaktivität', der Einbezug des Innersten des Betrachters in das Werk ist das Ziel, sondern Inszenierung

Es bedarf der Kunst und ihrer Interventionen, um wesentliche Schnittstellen, Interfaces, nicht nur einzurichten, sondern über eine bewußt erweiternde, rückkoppelnde Inszenierung diese explizit wahrzunehmen. Kunst besteht in der Installierung einer Schnittfläche für diese Inszenierung und nicht nur im Hinweis darauf, daß die Inszenierung schon das Interface ist, was für den Betrachter wiederum nur die nachholende und nachvollziehende Decodierung als vermeintliche 'Aktivität' übriglassen würde. Es geht nicht in erster Linie um die formale Erfahrung von Interaktivität – das Faktum, daß ich etwas am Objekt in Gang bringe -, sondern darum, daß das 'Ich' des Betrachters selber zum Werkstoff der Installierung des Interface wird. Ich nehme eine Umwelt wahr, in die ich gleichzeitig eingeschrieben werde. Deshalb ist die Inszenierung als eine wiederholende und explikative Figur von entscheidender Bedeutung.

Durcharbeiten, weiterhin

Für techno-imaginäre 'Kunst durch Medien' gilt, was für Kunst generell gilt, aber im neuen Zusammenhang besonders eindringlich klar wird: Kunst ist ein nochmaliger Durchgang durch das Fabrizierte, eine Durcharbeitung, Um-Formung, z. Bsp. mittels der Theatralisierung der Maschinen, Probe, Bühne, Experiment, konzeptuelles, durch Verschiebung ermöglichtes Probehandeln. Die Einverleibung der Stoffe ist untrennbar von der Dynamik der Mediatisierungen. 'Kunst' ist diese stetige Transformation und Mediatisierung des durch sie selber produzierten, modifizierten, zugleich wahrgenommenen und erfahrenen Prozesses. Diese bestimmende Schicht jeder 'Kunst' wird durch 'Kunst durch Medien' erst vollkommen freigelegt.

Historischer Ort, präzise Zeit

Kunst ist immer Medialisierung gewesen, immer ein rhetorischer Prozeß und einer des Auffindens neuer, angepasster, innovativer Handlungen. Deshalb besagt 'Medienkunst' als Bezeichnung von Gegenwärtigkeit gar nichts außer, daß gerade der Charakter des Gegenwärtigen aus diesem Bewußtsein eliminiert werden soll. Es geht heute um den historischen Ort des Künstlers und der Kunst, um das Prozessieren, das Ausspielen eines Handlungszusammenhangs in der Gesellschaft und Gegenwart.

'Ästhetik': Differenz, Hintergrund, Formalisierung

Angesichts der weitläufigen Debatte der letzten Jahre um das Verhältnis von Aisthesis, Ästhetik und Kunst sei hier zentral als Maxime gesetzt, daß Ästhetik in spezifischer Weise ein Vermögen reflexiver Differenz ist, das alle symbolischen Ausdrucksformen von den Religionen über die Künste zu den Wissenschaften als eine permanente dispositionale Relationierung von vorgreifenden internen Mechanismen auf konkretisierte Formalisierungen und Medialisierungen hin beschreibt. Ästhetik ist also weder territorial gedacht – wie es die konventionale Eingrenzung des Ästhetischen auf die Position des 18. Jahrhunderts im Interesse einer reinen und wahren Kunst betreibt – noch als eine kognitive Formung von Wahrnehmungen im Wechselspiel von niedrigen und eigentlichen Erkenntnisvermögen. Auch versteht sich Ästhetik nicht als Medium für die Beispielgebungen einer allgemeinen Urteilskraft oder als Sphäre 'niedriger Erkenntnisvermögen'. Erst recht sei Ästhetik nicht als Anmutung oder Theorie sinnlicher Oberflächenreizungen angesprochen. 'Ästhetik' betreibt vielmehr die Beschreibung der Installierung eines Dispositivs, das die Genesis vermittelnder Äußerung von Symbolisierungen als eine Differenz zwischen den in Zeichenketten artikulierten konstruktiven Grundannahmen und einer expliziten Beschreibung ihrer meta-theoretischen Grundierung rekonstruiert.

Ästhetik als Medium der Thematisierung

Ästhetik als Mediosphäre, die erlaubt, die Konstruktion von Weltbildern nachzuvollziehen, bewegt sich in variablen Spannungsweiten zwischen zwei grundsätzlich einander entgegengesetzten Polen, die man bezeichnen kann mit mathematisierender Abstraktion und magisch vitalisierender Imagination. Diese Pole schreiben sich allen möglichen Formulierungen dieses Verhältnisses ein. 'Ästhetik' ist die insistierende Rekonstruktion der Differenz zwischen Hintergrundsannahme und These/ Setzung, die, zu einem eigentlichen Modell ausgebaut, ihre Überzeugung in aller Regel durch eine strukturell bedingte und normativ bedingende Ausblendung der Hintergrundsannahme verstärkt, wenn sie nicht überhaupt aus deren Verstellung oder Verfemung erst ihre Kraft bezieht. Ästhetik wird verstanden als Thematisierungsmedium für den durch zahlreiche externe Faktoren – in erster Linie Technologie- und Wissenschaftsentwicklung – bedingten Umbau gesamtkultureller Programmatiken. Ästhetik ist explizite Beschreibung von Kultur als Programmentwicklung und -durchsetzung. Ästhetik dient als Organon der Untersuchung von Dominanzhierarchien und Leitmedien im Hinblick auf spezifische Symbolisierungen. Das kann auch angewandt werden auf das Techno-Imaginäre und fokussiert dann auf die Etablierung einer gewandelten Dominanzhierarchie von Mentalitäten, Weltdeutungsmustern, Theoremen, Zeichensystemen und Medien.

Theoretische Leistung der Kunst, auch für die Kunstgeschichte

'Kunst durch Medien' erweist sich in dieser Meta-Konstruktion als theoretische Leistung der Kunst selbst und entspricht keineswegs nur oder gar primär der Theoretisierung der Kunstprozesse 'von außen'. Diese medientheoretische Leistung der Kunst äußert sich in einer experimentell wahrnehmbaren und jederzeit veränderlichen Installierung ihrer eigenen rhetorischen Medio-Sphäre. Diese existiert unabhängig von Epoche, Materialbeschaffenheit, Stil und Konzept. Sie ist eine generelle Qualität, nicht ein Dekor oder abgegrenztes Resultat von Selektivitäten. 'Kunst durch Medien' macht strukturell alle Kunst als solche mediosphärisch rhetorisierende Kunst lesbar. An 'Kunst durch Medien' kann Kunstgeschichte die Notwendigkeit erkennen, ihr eigenes Dispositiv zu historisieren, um

dispositionale Vorentscheidungen nicht hinter ihren nicht mehr nachvollziehbaren Historisierungen der Perspektive auf Geschichte verschwinden zu lassen. Sie muß Beschreibung des Dispositivs ihrer selbst werden, eines Dispositivs, das sie, für sich selbst, noch nicht bewußt ist, von dessen Produktivität im Verborgenen und als Verborgenes sie aber immer schon lebt.

Medium als Machtverteilung

Der Begriff des Mediums sollte nicht einseitig auf Mediatisierungsleistungen der industriellen Technikgesellschaft oder gar der elektronischen Massenkommunikationsindustrie eingeschränkt werden. Unter 'Medium' kann unter anthropologischer und ethnomethodologischer Perspektive das Regelmodell der Machtverteilung innerhalb einer Sozietät verstanden werden. Medien leisten dann Inegalitätsakzeptanz und eine dynamisierende Ungleichheit unter den Gesellschaftsmitgliedern.

Kunst als wesentliche Hinsicht auf medial zentrierte Kommunikationsprozesse überhaupt

Formal ist alle Kunst als ein System mit maximal vielen, in ein Perzept, eine Wahrnehmungsform eingefügten, eng verkoppelten poetischen Aussagen mit möglichst vielen nicht-determinierten Signifikanten zu beschreiben. 'Kunst durch Medien' zeichnet sich demgegenüber und darin durch eine techno-imaginative Erzeugung der nicht-determinierten Signifikanten-Modelle aus, durch eine Zuspitzung und Radikalisierung der poetischen Funktion, die nicht mehr als Ausweitung bekannter Signifikanten sich bewährt, sondern von deren Absenz ausgeht, um in einem artifiziellen Leerfeld, Markierungen abwesender Signifikanten die prozessierende Vorstellung selber Gestalt werden zu lassen – als Medium, Spur, Bewegung, Handlung. Kunst kann deshalb zum Leitmedium für die Erörterung auch derjenigen medialen Fragen werden, die gemeinhin und vorrangig mit einer normalen Betrachtung und Auswertung von Massenkommunikation, Technologieentwicklung und den Apparaten/Operationssystemen der Wissensverarbeitung und Signalübertragung in Verbindung gebracht werden. Das impliziert jeweils besondere Interessen. 'Kunst' ist deshalb eine Frage der Perspektive, der Intentionalität und des Verfahrens, mit der diese Perspektive sich in einer Empirie zergliedert. Kunst ist nicht als autarke Sphäre von Darstellung gegen Kommunikation als vermittelndes Erzeugen von Information abzugrenzen.

Offenhalten der Praktiken: Manierismus

Kunst, erfahren als etwas Problematisches, situativ Konstruierendes, als rhetorische Geste und heuristische (suchende, entwerfende) Methode eher denn als ein Kompendium, gipfelt nicht mehr in der Erzeugung von Bildern. Es wäre ein Programm der Verzweiflung, Stoffe zu formen für nur individuelle Setzungen. Von heute aus besehen, ist Kunst vielleicht immer etwas gewesen, das sich über solchen eigenen Gegenstand systematisch getäuscht hat. Die Geschichte der Kunst ist wie diese selbst vielleicht nichts anderes als die Durchsetzung der Wirksamkeit dieser Täuschung, als welche sie sich notwendig an sich selbst entdeckt – in späteren geschichtlichen Phasen und demnach als Manierismus. Jede fortschrittliche Kunst ist manieristische Kunst: Kein Stil, sondern ein spezifisches Verfahren, nicht nur Formgebung, sondern Formalisierung. Wenn heute gefordert wird, Kunst müsse konsistent definiert werden, dann ist das Potential des theoretischen Verstehens der Kunst schon verspielt. Denn sie ist unterwegs, tarnt sich, verbirgt sich, entzieht sich. Vielleicht ist Kunst eher ein Synonym für das nicht vollkommen Verständliche denn ein Darstellungskörper für das durch sie sichtbar Gemachte. Sichtbarmachen ist ein Syndrom vehementer Gewalttätigkeit. Und mithin auch ein Triumph der Wahrnehmung gegen die Vorstellung, eine Zurücksetzung, Entmächtigung und Beleidigung der Imagination. Sie spielt sich im Zentrum des Denkens über die Welt ab. Sie liefert Beschreibungen von Modellen durch das Konstruieren weiterer Modelle.

'Dazwischen' – Mediale Selbstverständlichkeit, pointiert

Es muß aus vielen Gründen die Substanzvorstellung von Kunst aufgegeben werden zugunsten der Betrachtung jeweils besonderer Verknüpfungen von Inhaltlichkeit und Ausdruck, von Objektverbindungen und Ding-Attributen, von Inhalt und Form, Ausdruck und Substanz. Die Verbindung der Elemente ist an besondere Zeitformen gebunden. Sie wirkt momentan und verknüpft die Elemente von Fall zu Fall. Die Kette dieser Verknüpfung, die Folge solcher Aspektbestimmungen bildet die 'Mediosphäre' der Künste. Diese kann, unangestrengt, übersetzt werden als 'Dazwischen'. Dazwischen als Reich des Symbolischen, als Sphäre der Vermittlung, beispielsweise der Verbindung von Telepräsenz, Inkorporation des Abwesenden und Repräsentation der Ferneinwirkungen. Die Existenz der Künste in der Welt ist gebunden an die Instanz eines Dazwischen, der Medien. Die Existenz der Künste, Technologien des Herausragens, und die Insistenz der Medien, Techniken der Verknüpfung von Elementen, sind unauflöslich ineinander verschränkt. Deshalb eignet der Kunst eine besondere Erkenntnisqualität, die ihrem Medium, dem Dazwischen und seinen Inszenierungen, nicht einer speziellen Ontologie oder einer unveränderlichen Substanz, geschuldet ist. Nur Kunst kann erkennen, *wie* sie erkennt. *Was* sie erkennt, ist allerdings weder Produkt einer künstlerischen Halluzination, noch universal gültig kraft Formgebung durch ein Medium.

Kunst: Verbindung mit Lebendigkeit, Bewegung des Überschreitens

In dem Maße, wie die Kunst nicht mehr auf die Erzeugung von Bildern für Räume aus ist, schafft sie auch nicht mehr Werke für das Museum. Das Museum als Ensemble von geordneten Zeiträumen ist eine Stoff gewordene Erzählung und als solche selber urheberloser Mythos, Dasein im Ewigkeitsanspruch, Andauern und Persistenz. Kunst im 20. Jahrhundert zieht die Konsequenzen daraus und feiert – unvermeidlich und unwählbar – den Triumph der eigenen Marginalität. Diese ist die wesentliche Voraussetzung dafür, daß Kunst sich nicht nur mit diversen Stilen und Künsten verbindet, sondern auch mit Lebensformen und Alltag: Mode, Sex, Musik, Visualität, Grafik, Textur, Tanz, Körperkult, Umwelt, Gesellschaft, Medien. Es geht nicht um Bild, Ausdruck oder Bedeutung, es geht nicht um Repräsentation, sondern um Inkorporation, Lebendigkeit und Prozessualität. Die Handlungen sich erprobender Lebendigkeit sind, was in der Kunst selber die Abtrennbarkeit ihres Tuns von einem Wesen oder Charakter von 'Kunst' verunmöglicht. In der Kunst selber ist bestimmend die sehnsuchtsvolle Ununterschiedenheit zum Leben und damit die Unbestimmtheit der Kunst.

'Medium' als fixierte Grenzsicherung für das Denkbare des Wirklichen

Unter 'Medium' kann demnach ein Doppeltes verstanden werden: die Herausbildung eines Interpretationsmodells der sozial relevanten Wirklichkeit und die Etablierung einer, mythologisch oder verfahrenstechnisch-rational abgeleiteten Machtverteilung innerhalb der Gesellschaft.

Nicht Kommunikation: Überschreitung von Erfahrungen

Wenn auch die Künste ein wesentliches Medium der allgemeinen Gesellschaft und der in ihr geltenden Zirkulationsprozesse bilden mögen, so dienen sie doch nicht in erster Linie der Kommunikation, sondern deren Überschreitung in und mittels der Modellierung des Imaginären, welches die Erfahrungen von 'Welt' als konstruierte, möglich gemachte Bildfähigkeit von Zeichen ausbildet. Sie entwirft Gesellschaft als Faltung von Unvereinbarem, von Widersprüchlichem an dezidierten Grenzen, ist Kunst der Resistenz. Die Medialität der Künste kann von deren Aussagefähigkeit, einer Poiesis/Mimesis von Welterfahrungsbezügen, nicht getrennt werden. Die künstlerische Medialisierung hat demnach immer – unabhängig von der Materialbeschaffenheit des Kontaktkanals oder der 'Sparte' – zu tun mit dem Schaffen besonderer Rahmenbedingungen, der Inszenierung von Erfahrungen und ungewohnten Sichten auf die Sachverhalte einer bereits konstruierten 'Welt'.

Eine Kraft der Umzeichnung jenseits des Kunstbetriebs

Kunst ist ein Dispositiv jenseits des Kunstbetriebs geworden, ein Ensemble von Methoden. Das bedeutet auch, daß Avantgarde, Musealisierung, Provokation und stetige Selbstnegation keine Generatoren des Kunstprozesses mehr sein können. Kunst als Technik, als Handwerk, als Epistemologie – das sind alles alt gewordene Figuren, die zuweilen durchaus noch etwas besagen können. Das überschießende Ideal des Ingenieurs, dieses allmächtigen Weltbaumeisters an der Seite Gottes oder gar an seiner Statt hat ebenfalls ausgedient. Am ehesten lebt noch – und zwar quer zur polemischen Scheidung in E- und U-Codes – die Strategie der Einzeichnung, die Geste des Übergreifens im Sinne sozialer und poetischer Verspannung des Utopischen. Kunst kann nicht mehr prägende Zentralkraft des Visuellen sein. Sie hat sich in andere Dominanzhierarchien einzugliedern. Im übrigen begehrt sie auch gar nicht mehr auf gegen die Geschichte der Herausbildung solcher anderen Dominanzen.

Medium als Prozeß des Darstellens

Jede intersubjektiv realisierte und extern vergegenständlichte Symbolisierung, deren modellgebende Zeichensysteme von der Encodierung der Signifikanten jederzeit nach kommunikationstheoretischen Regeln unterschieden werden können, darf als 'Medium' gelten. Das hieß früher Darstellung, beileibe nicht bloß im Sinne von antiker Bühne und Mimesis, sondern, grundsätzlicher, der jederzeit möglichen Unterscheidung der sachlich verbundenen Komponenten von Darstellung, Darstellungsraum, Dargestelltem und Projektions-Raum des Darstellens.

[Der Text ist erstmals publiziert worden als Kapitel 9 von: Hans Ulrich Reck, Kunst als Medientheorie. Vom Zeichen zur Handlung, München: Fink, 2003, S. 617-626]

Was sind Sound Studies? Vorstellung einer neuen und zugleich alten Disziplin

>Holger Schulze

Wir hören:

Lautsprecher, diskret summend. Monitore und Lichtquellen mit ihrem hochfrequenten Sirren. Ein Luftzug und ein Atmen. Hoher Nachhall, wenn wir die Stimme erheben.

Beine und Arme bewegen, wenn wir im Publikum sitzen, uns einander zuneigen; Worte wechseln oder kurz durch den Raum huschen.

Durch diesen Raum.

Sich weniger bewegen, Aufmerksamkeit sammeln. Warten auf Aussagen und ruhiger werden.

Zuhören.

.....

Fragen des Klangs

Eine Hörerfahrung. Eine Hörsituation, hier und jetzt – in dieser Minute. An diesem Ort.

Wie beschreiben wir eine solche Erfahrung? Wie kann ich Ihnen deutlich machen, nachvollziehbar, wie ich hier unsere gemeinsame Hörsituation wahrnehme – und wie können Sie mir die Ihrige Empfindung klar machen? Denn wir wissen nicht, wie der oder die andere hört, wahrnimmt, bewertet und empfindet in einer gegebenen Situation. Die *eine* Situation bringt genauso viele Hörerfahrungen hervor wie Hörerinnen und Hörer anwesend sind. Einzelne Menschen.

Wir fragen uns: Mögen wir diese Situation? Ist angenehm, hilfreich, was wir hier empfinden können? Wollen wir nicht lieber eingreifen, die Gestalt des Gehörten, unsere Klangumgebung signifikant verändern? Ein temporärer, signalhafter Eingriff – oder doch eher eine andauernde Veränderung, langfristig wirksam? Elektromechanische Einspielungen, architektonische Adjustierungen, dekorative Hinzufügungen? Sozial katalytische Handlungen?

Wie sähe ein Konzept aus, um diesen Raum, diese Hörsituation umzugestalten? Und wieder: Wie können wir das akustische Konzept anderen nachvollziehbar erläutern? Technisches, anthropologisches, gestalterisches und künstlerisches Wissen, welches fehlt uns? – Und anders: Eine mediale Repräsentation dieser Veranstaltung, wie müsste sie klingen? Medienklänge wären hier anders zu konzipieren. Ein Feature, ein Radiobeitrag, ein Clip- wo läge der Unterschied zu unserer realräumlichen Hörsituation jetzt?

.....

Fragen, die von unterschiedlichen Disziplinen gestellt und in verschiedenen Berufsbildern beantwortet werden. Technisches und wissenschaftliches, gestalterisches und künstlerisches Handeln und Wissen konzentriert sich auf einzelne dieser Fragen. *Fragen des Klangs*. Wie wir darin agieren. Und wie wir ihn verändern.

Fragen, die sich Menschen vermehrt stellen, seit Hilfsmittel wie technische Aufzeichnung, Reproduktion, Ausmessung und Nachbearbeitung von Klängen, allgemein verfügbar geworden sind. Seit die Lebenswelt, in der wir uns bewegen, eine in hierarchisch geordneten Entscheidungsprozessen, in Teams und Kommissionen, in Briefings und Pflichtenheften,

durch Meilensteine und Evaluationen gestaltete ist. Seit wir uns kaum durch Umgebungen mehr bewegen können, *ohne* von Klanggestaltungen eingehüllt, aufgefordert, überwunden oder überfordert zu werden.

Eine neue Gestaltungsaufgabe

Klänge sind Eingriffe in unser persönliches Leben.

Wir sind überrascht oder erfreut über das, was unseren Körper, unser Empfinden und Denken durchdringt. Hörgefühle, Denkerfahrungen. Sonische Sensationen befriedigen oder enttäuschen unsere Wünsche, ändern unser Wohlbefinden, bringen uns dazu, aufzuhorchen. Klänge zu studieren.

Die Wirkung von Klängen wird als *Schall* technisch bezeichnet, als *Klangfarbe* musikwissenschaftlich eingeordnet, als *Hörraum* oder *Sample* kulturanthropologisch oder -wissenschaftlich beschrieben. Klangstudien bewegen sich in der jüngeren Neuzeit von Meditationen über die Ausbreitung, die Wirkung und Erzeugung von Klängen, über ein Erzählen literarisch-begrifflicher Zusammenhänge des Hörens, bis hin zu Experimenten mit Klang-erzeugern, Klangdämpfern und -verstärkern elektromechanischer und elektronischer Art.

Die audiovisuelle Gestaltung setzt musikalische Klänge funktional ein; industrielle Produktion passt die Klanggestalt ihrer Artefakte den vermuteten Bedürfnissen ihrer Kunden und den Re-Briefings ihrer Auftraggeber an – zumeist am Ende eines Entwurfsprozesses, als auditive troubleshooter.

Diese Arbeitsteilung und nicht selten ideologische Opposition unterschiedlicher Formen von Klangwissen gelangt jedoch seit einigen Jahren an ihre natürlichen Grenzen.

Denn die neue Gestaltungsaufgabe richtet sich nicht mehr auf isolierte Klangquellen, Objekte und Werke, die für sich zu untersuchen und zu gestalten wären – sondern es sind komplex vernetzte, ineinander eingefaltete und sich durchmischende Umgebungen, Umwelten und Artefakte, die klanglich wirken.

Umwelten in unseren Städten und Wohnungen, unter unseren Kopfhörern und auf öffentlichen Plätzen, Benutzeroberflächen und Interfaces. Zunehmend unsere mehrheitlichen Erfahrungsräume.

Das Wissen vom Klang

Die akustische Gestaltung als eine auf den Körper der Hörenden – nicht auf die Möglichkeiten der technischen Apparate – ausgerichtete *auditive* Kommunikation, diese Klanggestaltung braucht das Wissen aller zuvor erwähnten Wissensformen und Berufe, die *in Klang* arbeiten.

Die pure Notwendigkeit, kulturell-gesellschaftlich und wirtschaftlich-urban, bringt diese auseinanderstrebenden Berufe und Disziplinen des Klangs wieder zusammen. Es entsteht so ein gemeinsames Berufsbild, eine neuen Disziplin: Klangumgebungen zu untersuchen und zu gestalten – *Sound Studies / Akustische Kommunikation*.

Die unterschiedlichen Wissensformen von Gestaltung und Technik, Wissenschaft und Kunst kommen in den Sound Studies zusammen. Sie bilden ein notwendiges Komplement zur etablierten *visuellen Kommunikation* an Kunsthochschulen und Hochschulen für Gestaltung.

Die einzelnen Disziplinen und Teilbereiche bleiben dabei jeweils als in sich mit einiger Geschichte und Reputation ausgestattete Wissensformen und Berufsausbildungen erhalten. Doch erst eine systematische Zusammenführung von *Klanganthropologie und -ökologie* mit *Experimenteller Klanggestaltung*, mit *Auditiver Mediengestaltung* und *Akustischer Konzeption* macht es möglich, professionell zu einem Beruf auszubilden, der unsere Umwelt klanglich formen kann: Der Beruf der Klanggestalterin oder eines Klangberaters.

Sound Studies sind aber nicht Fächer.

Sound Studies sind geformt aus Interessen und Fähigkeiten, aus sinnlichem Gespür, Wissen und Erfahrungen, die die vier erwähnten Teilbereiche verkörpern und vermitteln. Die Zusammenführung dieses Klangwissens war bislang eher genialen Zufällen oder eigen-sinniger Hochspezialisierung überlassen – in den Sound Studies aber werden sie zielgerichtet gelehrt und studiert.

Was sind diese Fähigkeiten? Abschließend möchte ich das vierfache Wissen vom Klang, das die Sound Studies vermitteln, kurz schlaglichtartig beleuchten.

1. Hörerfahrungen vermitteln

Wie schon eingangs gezeigt und erwähnt: Eine klangliche Umgebung kennen zu lernen, sie auf ihre Wirkungen in der individuellen, je persönlichen Empfindung und Wahrnehmung hin auszuloten, ist ein heikles Unterfangen. Technische Hilfsmittel helfen hier nicht weiter. Wir gelangen vielmehr in den Bereich der Klangerzählungen, narrativer Selbstdarstellungen, Berichten über individuelle Wahrnehmungsvoraussetzungen und von der je unterschiedlichen auditiven Sozialisation, die einer individuell erfahren hat. All dies ist notwendig, um nachvollziehbar zu machen, warum einer oder eine diese Klangumgebung auf jene Weise wahrnimmt, beziehungsweise gerade nicht!

Zu lernen ist in den Sound Studies also eine gleichermaßen kulturwissenschaftlich-analytische wie persönlich-narrative Darstellung eines Klangerlebens. Nur so können wir verstehen, welche Klänge auf andere wirken – und anderen, die Wirkung auf uns darstellen. Diese Fähigkeit steht im Mittelpunkt des Faches *Klanganthropologie und -ökologie*.

2. Klangexperimente durchführen

Wenn wir in eine gegebene Klangumgebung eingreifen, sie kurzfristig verändern durch vorübergehende *Interventionen* oder länger andauernde oder gar dauerhafte *Installationen*, so fußen diese Klangexperimente naturgemäß auf sowohl technischen Bedingungen der Schallausbreitung – wie auch auf narrativen Darstellungen unseres Klangerlebens. Ein Wissen um Geschichte und technische Möglichkeiten der Klangexperimente in Klangkunst, Audio Art und elektroakustischer Musik ist dafür unabdingbar. Klangexperimente durchzuführen ist kein Anfang bei Null, sondern setzt – ebenso wie in den Experimentalwissenschaften – die kollektive Untersuchung des Klangraumes mit neuen und bislang unbekannten Versuchsanordnungen fort.

In den Sound Studies werden sowohl die technischen als auch künstlerischen Grundzüge der Experimentalsettings in den unterschiedlichsten Klangkünsten gelehrt – und Klangexperimente in gegenwärtigen, für unser Leben und unsere Erfahrungsräume prägenden Klangumgebungen durchgeführt. Diese geschieht im Teilbereich der *Experimentellen Klanggestaltung*.

3. Medienklänge inszenieren

Die überwiegende Zahl der Klangumgebungen, in denen wir uns derzeit bewegen, sind unzweifelhaft mediale Umgebungen. Umgebungen, die uns an unseren Arbeitsplätzen und Wohnräumen, an öffentlichen Plätzen und privatwirtschaftlich genutzten Stadträumen und nicht zuletzt in besonderen Veranstaltungsräumen einhüllen und überraschen. Diese medialen Umgebungen wurden bislang weitgehend selektiv und partiell gestaltet – nicht umfassend und mit Hinblick auf die gesamte Klangerfahrung der jeweiligen Umgebung; und sie wurde zumeist eher in Richtung auf ihren Spektakelwert ausgerichtet als auf die Möglichkeiten der Körper und Ohren der Hörenden.

Konzertbauten werden zwar genauso wie Blockbusterfilme oder Popmusikproduktionen akustisch gestaltet - doch die überwiegende Mehrzahl unserer Alltagserfahrungen mit medialen Erzeugnissen in Fernsehen, Rundfunk, Messebau oder Unterhaltungssoftware bleibt in ihrer Klanggestalt merkwürdig krude und vage – so vage, wie es eine visuelle Gestaltung nie sein dürfte! (Dies bestätigen uns in Gesprächen vor allem auch private Rundfunkanbieter, die gerade die Notwendigkeit einer professionellen Ausbildung im Arbeiten mit Klang betonen.)

Sound Studies lehren diese Gestaltung einer medialen Klangumgebung als Inszenierung von Medienklängen. Nicht als selbstgenügsame Demonstration technischer Machbarkeit, sondern im Hinblick auf die tatsächlichen Hörmöglichkeiten eines Publikums, seine auditive Aufnahme- und Verarbeitungsfähigkeit. Diese Fähigkeit vermittelt das Fach *Auditive Mediengestaltung*.

4. Klangumgebungen entwerfen

Die Kernfähigkeit einer Klanggestaltung und Klangberatung ist somit das konzeptuell stringente Entwerfen von Klangumgebungen. Das Studium des Klangs lehrt also, Klangumgebungen nicht als gegeben hinzunehmen – sondern sie als artifizielle Produkte unserer umfassend gestalteten Welt zu begreifen, deren Einfluss auf die Menschen, die ihnen notgedrungen unterworfen werden, gar nicht hoch genug einzuschätzen ist!

Sound Studies vermitteln diese konzeptuelle Fähigkeit, einen klanglichen Entwurfsprozess quer zu allen Möglichkeiten der Klangerzeugung und über alle Medien, Genres und Klangumgebungen verteilt zu leiten und zu hinterfragen. Wie gesagt: Hier sind nicht nur physische Umgebungen oder Environments – sondern genauso digital gestaltete virtuelle Klangumgebungen wie auch Sendeumgebungen in Massenmedien gemeint. Sound Studies führen damit in das professionelle Arbeiten mit Klang den Begriff und das Fach der *Akustischen Konzeption* ein.

.....

Sinnliche Kommunikation

In den Medienwissenschaften ist derzeit die Rede von einem 'sonic turn'. Das schmeichelt natürlich uns, den Sound Studies, sehr. Doch sollten wir dabei nicht stehen bleiben.

Es wäre zu kurz gedacht, würden wir die euphorischen Lobgesänge auf das Hören und Klingen in den Feuilletons und Populärpublikationen der letzten zwanzig Jahre schlicht weiterführen. Vielmehr geht es um eine ganz grundsätzliche Veränderung der Einstellung zu unserer gestalteten Umwelt.

Die Frage *Wie gestalten wir unsere Umwelt - akustisch?* wäre aus unserer Sicht zu reformulieren als die Frage: Sind wir uns der weitreichenden Folgen bewusst, die unser gestal-

terisches, technisches, künstlerisches und gedankliches Handeln auf die Hörerfahrungen hat, die wir in den nächsten Jahrzehnten und Jahrhunderten noch machen können – in unseren medial-artifizialisierten Gesellschaften?

Eine Frage, die unmittelbar den Horizont öffnet – weg vom vermeintlichen Gegensatzpaar visuelle/akustische Kommunikation – hin zu einem weiteren Projekt: Dem Projekt, die gesamte Welt der Artefakte in ihrer Vielfalt sinnlicher Wahrnehmungen als gestaltete zu begreifen.

Der Schritt hin zur akustischen Kommunikation als einer Ergänzung der visuellen ist damit nur der Anfang einer Ausweitung der gestalterischen Verantwortung auch auf die Mannigfaltigkeit der Sinneseindrücke, die auf uns wirken: Gerüche – Geschmack – körperliche Berührungen.

Der Masterstudiengang *Sound Studies – Akustische Kommunikation* ist in diesem Sinne nur ein Anfang. Ein Anfang, an dem wir seit Herbst 2000 in einem Team mit dem Vizepräsidenten der Universität der Künste Berlin Prof. Peter Bayerer und Prof. Martin Rennert von der Fakultät Musik, sowie einigen anderen Professoren und Dozenten der Universität zusammengearbeitet haben. Ein Projekt, das seit gut einem Jahr vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziell unterstützt wird und seinen Probetrieb mit Seminaren und Workshops schon aufgenommen hat – und das voraussichtlich zum Wintersemester 2004/2005 als ein neuer Masterstudiengang an der UdK angeboten werden kann. Eine Weiterbildung, berufsqualifizierend.

Ein Anfang also, der sich keiner Nebensache zuwendet. Sondern einer Hauptsache: Dem Klang unseres täglichen Lebens. Wie es erträglich, hörbar und lebbar sein könnte in der Zukunft – gestaltet.

Vielen Dank.

[Vortrag für das 1. Symposium Sound Studies, Medienhaus der Universität der Künste Berlin, 30. Oktober 2003]

Code@Art – Eine elementare Einführung in die Programmierung als künstlerische Praktik / Vorwort

>Georg Trogemann, Jochen Viehoff

„Die Welt, die wir bewohnen ist eine technische Welt.“²⁰ Auf eigentümliche Weise bleibt aber unser Verhältnis zur Technik unreflektiert, und bei den meisten Menschen dominiert ein Gefühl der Ohnmacht gegenüber dem permanenten Strom neuer technischer Artefakte. Hier wurzelt sicherlich eines der großen Probleme unserer Zeit, unsere offensichtliche Unfähigkeit, „die Technik geistig in der Hand zu halten.“²¹ Technikentwicklung ist gekennzeichnet von einer enormen Eigendynamik, die alles ausschaltet, das sich nicht direkt einem oberflächlichen Innovationsverständnis oder dem schnellen kommerziellen Erfolg unterordnet. Aufgrund dieser ungebremsten Kraft läuft die Technik der geistigen Reflexion immer voraus und erzeugt damit die gefährliche Differenz zwischen Technik und Lebenswelt. Es ermangelt uns bisher eines Bildungsbegriffs, der gleichermaßen auf technische Kenntnisse und technisches Handeln, wie auch auf unsere geistige Existenz abzielt. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, wie kulturelle Bildung auf dem Gebiet der fortgeschrittenen Informations- und Kommunikationstechnologien – einem der Schlüsselbereiche unserer technologischen Zivilisation – aussehen kann. Konsensfähig ist sicherlich die Forderung, dass es in der künstlerischen wie der wissenschaftlichen Bildung nicht um oberflächliches technisches Wissen gehen kann, das mit jeder neuen Hard- oder Softwaregeneration veraltet. Vielmehr muss die Vermittlung allgemeiner Prinzipien im Zentrum stehen, die sich nicht nur in langen Zeiträumen wandeln, sondern die vor allem in unserer geistigen Existenz wurzeln. Welche allgemeinen Erkenntnisse sollen wir nun aber aus einem Wissen über die Grundstrukturen computerbasierter Medien ziehen? Weshalb sollte eine derart spezielle Tätigkeit wie das Schreiben von Computerprogrammen von allgemeinem Interesse sein? Zuallererst bedeutet Programmieren, Maschinen zu konstruieren. Gleichzeitig ist es ein Weg, die Logik des Computers zu erfahren und sich das eigene Verhältnis hierzu deutlich zu machen. Doch dies ist vordergründig und bleibt in der Maschine selbst verhaftet. Sehr viel wichtiger ist dagegen, dass über das Verständnis algorithmischer Grundstrukturen allgemeine Einsichten in die Prinzipien, Möglichkeiten und Grenzen der Mechanisierung und des mechanistischen Weltbildes gewonnen werden können, das heute als gleichermaßen kritisierendes wie verteidigtes Erklärungsprinzip für nahezu alle natürlichen wie künstlichen Erscheinungen herangezogen wird. Mechanisierung ist quasi das Endergebnis einer rationalen Einstellung zur Welt und die programmierbare Universalmaschine ist ihre materielle Ausstülpung. Vor diesem Hintergrund verstehen wir im vorliegenden Buch Maschinen als materialisierte Projektionen von Wesensmerkmalen des Menschen und die Organisationsprinzipien von Computerprogrammen als Ablagerungen sozialer Beziehungen. Da die technisch entäußerten Psychostrukturen uns als eigenständige Objekte wieder begegnen und auf uns zurückwirken, ist der Computer eine evokatorische Maschine, die uns vor allem beim Programmieren zum Nachdenken über uns selbst auffordert. Dieser wichtige Punkt wird im Laufe des Buches an verschiedenen Stellen herausgearbeitet.

Doch dies ist bestenfalls die halbe Wahrheit über die programmierbare Maschine und ihre gesellschaftliche Bedeutung. Ein wesentliches Merkmal unterscheidet Computer von herkömmlichen Maschinen. Als Werkzeuge und Artefakte zur Steuerung von Produktions- und Arbeitsprozessen gehören Computer zum Bereich der Technik. Als Systeme, die Informationen speichern, darstellen und übertragen, begegnen sie uns aber als Medien. Unser derzeitiges Bild vom Computer changiert zwischen Technik und Medium. Zunächst konzipiert als Hilfsmittel zur Befreiung des Menschen von Routineaufgaben des Geistes

²⁰ Vgl. Max Bense, Technische Existenz, S. 122.

²¹ Ebd., S. 124.

erledigten Computer seit Mitte des 20. Jahrhunderts schnell und zuverlässig riesige Stapel repetitiver Rechenaufgaben. Von hier ausgehend entwickelten sie sich aber rasch zu universellen Werkzeugen der Modellierung und Bearbeitung beliebiger Daten. Gegen Ende des 20. Jahrhunderts erfolgte dann eine zweite Ausweitung. Computer wurden zu Knoten eines globalen Netzes, dem das Potential zugesprochen wird, die gesellschaftlichen Kommunikations- und Wissensstrukturen nachhaltig zu verändern. Doch die technischen Medien erzeugen nicht von sich aus neue kulturelle Formen. Ihr Potenzial kann nur in kreativen Prozessen jenseits der informatischen Ebene der Speicherung, Übertragung und Verarbeitung von Informationseinheiten entfaltet werden. Mit dem Erscheinen des Interfaces als Vermittlungsinstanz zwischen den logischen Strukturen der Maschine und den Wahrnehmungsprozessen ihrer Benutzer dringen die Anwendungen zudem mit Vehemenz in kulturell und sozial dominierte Lebensbereiche vor, für deren Behandlung die bisherige technische Ausbildung vollkommen unzureichend ist. Durch die algorithmische Analyse und Synthese von Bildern, Klängen und Handlungen öffnet sich ein neuer konzeptueller und experimenteller Raum des Zusammenspiels von Kognition und Wahrnehmung.

All das mag noch nicht als Begründung reichen, warum sich Künstler im eigenen Interesse mit dem Medium Computer auseinandersetzen sollten. Vielmehr macht das Gesagte deutlich, dass umgekehrt die neuen Medien zwingend auf die Kunst und die Kultur als notwendige Ergänzungen zu den technisch geprägten Veränderungen angewiesen sind. Kunst und Kultur stellen Reflexionsformen und Handlungsalternativen bereit, die den Natur- und Technikwissenschaften nicht zur Verfügung stehen, nur so kann das inhaltliche Potenzial dieser Technologien ausgeschöpft werden. Warum aber sollten sich Künstler auf die technische Logik der Maschine und die eingleisigen Denkstrukturen stringenter Softwaresysteme einlassen? Einerseits hat eine kleine künstlerische Avantgarde den neuen konzeptuellen Raum, den die algorithmische Synthese und Analyse eröffnen, als spannendes Arbeitsfeld für sich entdeckt. Doch eine ausgreifendere Antwort, die auch die scheinbaren Verweigerer mit einbezieht, ist folgende: Die Kunst hat sich längst auf die Konsequenzen der neuen Medien eingelassen, sie hatte auch nie eine Chance, sich dem zu entziehen. Die Vorstellung, dass Kunst von Alltagseinflüssen getrennt werden kann, ist eine ähnliche Idealisierung wie die Schimäre der Objektivität in den exakten Wissenschaften. So wird nicht nur in allen Bereichen der traditionellen Kunst mit Computern gearbeitet, die Auswirkungen der Technik und die Ästhetiken der Computeroberflächen spiegeln sich selbst in Arbeiten der traditionellen Malerei wider. Dabei allerdings bleiben die eigentlichen Strukturen der Maschine meist verborgen. Hier gilt es nun anzusetzen. „Softwarekunst ist keine Verfahrenstechnik zur Erzeugung anziehender Kunstoberflächen. Sie ist der realistische künstlerische Zugriff auf Software als allgegenwärtiges Material unserer Gesellschaft. Der unausgesprochene Vorwurf der Softwarekunst an die Kunst betrifft deshalb keinen Wettstreit innovativer Formen, sondern einen blinden Fleck der Kunst. Denn was kann Kunst können, wenn sie die informatischen, genetischen, ökonomischen Codesprachen nicht beherrscht? ... 'Software Art' ist eine Reportage über den Code. Denn Softwarekunst ist keinesfalls Kunst für Programmierer. Softwarekunst ist die Lesbarmachung des Codes.“²² Diese Charakterisierung des avancierten Feldes der 'Software Art' spiegelt auch ein wesentliches Anliegen unseres Buches wider. Code@Art will der Kunst den Zugang zu den Codesprachen des Computers ermöglichen. Unser Ziel ist dabei nicht, direkt und umfassend zu künstlerischen Fragen und Strategien der Auseinandersetzung mit Programmcodes Stellung zu nehmen, sondern vielmehr die Grundprinzipien der Programmierung aufzudecken und damit Software überhaupt erst als Reflexionsgegenstand verfügbar zu machen. Weiterhin gehört es nicht zu unseren Absichten, Direktiven, Folgeabschätzungen oder gar Zukunftsszenarien anzubieten, sondern zuerst gilt es, die wesentlichen Komponenten der programmierten Medien besser zu verstehen. Wir begreifen Programme als kulturell und gesellschaftlich codierte Mittel, die eingebettet sind in kommerzielle wie politische Rahmenbedingungen. Gleichviel, ob man in Zukunft für oder

²² Gerrit Gohlke, in: Künstlerhaus Bethanien (Hrsg.), Software Art, S. 4.

gegen die computerbasierten Technologien ins Feld ziehen will, es ist anzuraten, sich vorher mit ihrer Struktur vertraut zu machen.

In der Praxis fortgeschrittener Computertechnologien überlagern sich soziale und künstlerische Strategien und Wahrnehmungskonventionen mit den kognitiven Strukturen des mechanistisch-rationalistischen Denkens. Von dieser Konfrontation unterschiedlicher Denk- und Reflexionskulturen, die inzwischen in vielfältigen neuen Medienformen ihren Ausdruck finden, haben wir uns bislang nicht erholt. Es gilt nun das, was inzwischen vielerorts tägliche Praxis ist, aufzuarbeiten und daraufhin zu untersuchen, welche immanenten Strukturen wirksam sind und welche Potentiale und Beschränkungen sich daraus ableiten. Mit der Erweiterung kultureller Formen ändern sich nicht nur unsere bisherigen Wahrnehmungsgewohnheiten, es verändern sich auch die Arbeitsstrukturen und ihre Anforderungen. Im künstlerischen Kontext ist der Computer nicht mehr länger ausschließlich Werkzeug der Objektivierung und Standardisierung, sondern zunehmend Mittel des subjektiven und individuellen Ausdrucks. Programmierende Künstler begreifen den Code als Material und damit wesentliche Komponente ihrer Projekte. Künstlerische Software ist hierbei nie ganz fertig, sie bleibt stets unscharf, offen und spekulativ. Sie enthält immer die Aufforderung, weiter über sie nachzudenken und sie zu verändern. Damit jedoch die Erforschung neuer Ausdrucksmöglichkeiten gelingt, ist im Umgang mit dem Computer der traditionellen Schule der Wahrnehmung mit allen Sinnen eine Schule der Kognition an die Seite zu stellen. Virtuos programmieren zu können, stellt aber noch nicht sicher, dass man auch ein tieferes Verständnis vom Wesen dieser Tätigkeit besitzt. Bekanntlich kann man sich leichter auf eine Sache verstehen, als die Sache selbst zu verstehen. Die theoretische und ästhetisch-praktische Reflexion des Programmierens geschieht jedoch nicht von selbst, sondern bedarf eigener Methoden und Strategien der Analyse, des Experiments und der individuellen Auseinandersetzung. In dieser Hinsicht ist das Buch auch für Informatiker gedacht. Die allermeisten Einführungen in die Programmierung konzentrieren sich auf die reine Fertigkeit der Codierung und glauben, damit sei schon alles Notwendige gesagt. Doch Softwarestrukturen sind keine technische Errungenschaft der letzten 50 Jahre, sondern stehen in einer kontinuierlichen Denktradition, die so alt ist wie die Menschheit selbst. Auch die Geisteswissenschaften – allen voran die jüngere Medienwissenschaft – sind dazu übergegangen, nach den medialen Bedingungen von Literatur, Kultur und Kunst zu fragen. Soll aber die Struktur und das Potenzial computerbasierter Medienformen wissenschaftlich untersucht werden, sind neben Kenntnissen der technischen und historischen Fakten des Mediums Computer das Wissen um die Bedingungen seiner Programmierbarkeit unverzichtbar. Im Zentrum des bisher wenig untersuchten Verhältnisses von künstlerischer Praxis, Informatik und Medientheorie steht die programmierbare Maschine. Die Sprachen der Neuen Medien sind Programmiersprachen.

Programmierung wird im vorliegenden Buch als zukünftige elementare Kulturtechnik verstanden, die in einer faszinierenden und Jahrhunderte zurückreichenden Denktradition steht. Das Buch wendet sich an Leser, die einerseits Programmieren anhand einschlägiger Beispiele aus den Bereichen Bild, Klang und Interaktion für die objektorientierte Sprache Java lernen wollen, und die andererseits an den spannenden kultur- und technikgeschichtlichen Hintergründen der Programmierung interessiert sind. Code@Art ist damit die erste Einführung in die Programmierung, die insbesondere Medienkünstler/Gestalter, Medieninformatiker und interessierte Geisteswissenschaftler anspricht. [...]

[In: Georg Trogemann, Jochen Viehoff. Code@Art – Eine elementare Einführung in die Programmierung als künstlerische Praktik. Springer-Verlag, Wien 2005]

Künstler, Ingenieure, Bastler und andere

>Ute Vorkoeper

Das Aufkommen und die Durchsetzung eines neuen Mediums werden immer auch begleitet von der Neuerfindung des Künstlerischen, des freien und des angewandten Künstlers – oder von ihrer vehementen Verabschiedung. So stellt Dieter Daniels zwei Diskurslinien, eine radikal positive und eine radikal negative Einschätzung bezüglich der Rolle der Kunst im Hinblick auf die elektronischen und digitalen Medien heraus.²³ In einer ersten Diskurslinie von Marshall McLuhan bis Friedrich Kittler findet Kunst als solche nicht mehr statt, bzw. sie wird zu einer "Kunst der Medien", wenn sie weiterhin an der Wirklichkeit der zeitgenössischen Welt teilhaben will. "Von dieser Macht über das Reelle sind Künstler, wenn sie nicht selber zu Ingenieuren werden, schlichtweg ausgeschlossen" diagnostiziert Kittler 1993.²⁴ Künstler ohne Ingenieurstatus können dann nur noch reagieren. Wenn überhaupt. Die zweite Denk-Spur führt auf Walter Benjamin zurück. In dieser Sicht wird die alte und künftige Notwendigkeit der Kunst in ihrer vorgehenden Reflexivität und in der Fähigkeit zur kritischen Antizipation medialer Entwicklungen begründet. Kunst ist in diesem Verständnis avantgardistisch gefasst.

In der polarisierenden Sicht zeigen sich einander ausschließende Kompetenzen: Der Realität *bauende*, beherrschende Ingenieur, der nicht länger reflektierender Künstler ist, steht gegen den *sehenden* Künstler, der die Realität, die der Ingenieur einst bauen wird, schon vorweg nimmt. Wir müssen heute beide Varianten in ihrer Ausschließlichkeit skeptisch betrachten. Wir wissen um das Scheitern der Benjaminschen Utopien ebenso wie um das Problem der Verantwortungslosigkeit, wenn Künstler sich als Ingenieure der Welt verstehen und tatsächlich auf Macht und Beherrschung aus sind. Keines der Bilder, weder das des Avantgardisten noch das des Ingenieurs, taugen noch als Leitbild an einer Kunsthochschule. Dennoch bietet die Diskussion der polaren Bilder genügend Konfliktstoff und Themen, die unbewusst nach wie vor die Debatte um Kunst und Medien, vor allem um Ausbildungsinhalte an Kunsthochschulen bestimmen. Nach wie vor gelten unterschiedliche Parameter für Können und Qualität, die im Bereich der Technik quantifizierbar, im Bereich der Kunst eben nicht quantifizierbar sind und damit immer fragwürdig erscheinen müssen.

Dieter Daniels löst die Entgegensetzung im Bild eines neuen Medienkünstlers auf, das den Benjaminschen Flaneur mit dem technischen Amateur zusammen denkt. Dieser Künstler-typus vereinige in sich den ziellos schweifenden, autonomen Künstler der Moderne mit dem nach technischer Autonomie strebenden Amateur.²⁵ Beide Seiten dieses Medienkünstlers (er-)finden Neues und treten damit letztlich immer gegen das Schlechte an, d.h. gegen die komplexe technisch-kapitalistische Realität von Kunst und Medien. Hier zeigen sich alte Risse im neuen Bild: Die Legitimierung und Neugründung von Kunst und Künstler folgt dem modernen Zwang zur Innovation. Daniels weiß das und setzt es gezielt ein.²⁶ Deshalb aber kommt er am Ende wieder bei den bekannten Kunst- und Künstlerauffassungen von Duchamp bis Fluxus an, von denen er zuerst ausgeht. Er fügt ihnen eine

²³ vergl. Dieter Daniels. Kunst als Sendung. von der Telegrafie zum Internet. München 2002, S. 219ff.

²⁴ Friedrich Kittler. Künstler - Technohelden und Chipschamanen der Zukunft? In: Medienkunstpreis 1993, Karlsruhe / Stuttgart 1993, S. 47, 51 (zitiert nach Dieter Daniels, 2002, S. 221)

²⁵ Und Daniels großes Verdienst ist die kulturwissenschaftlich außerordentlich spannende und differenzierte Aufbereitung der Geschichte der technischen Amateure.

²⁶ Dieter Daniels bewertet m. E. das von Roland Barthes gestreute, universalistische Diktum vom "Tod des Autors" über, indem er seine Gültigkeit für alle postmodernen und dekonstruktivistischen Denkansätze annimmt. Barthes' viel zitierter und wenig gelesener Text, nicht zuletzt weil er bis vor wenigen Jahren ausschließlich auf Französisch vorlag, ist aber bereits von Michel Foucault umfassend kritisiert worden. Man muss deshalb nicht zu Adorno zurückkehren (vgl. Dieter Daniels, 2002, S. 261).

weitere romantische Variante des sehenden, autonomen Künstlers hinzu, der auf seine Art irgendwie auch noch den Fortschritt vorantreibt.²⁷ Und schließlich verbleibt alles im Kunstsystem – denn ohne diesen Kontext und seine Foren bleiben nach Daniels alle neuen Medienkunstwerke unsichtbar, ja löschen sich ihre Spuren bald aus.²⁸

Dieser Blick ist sowohl romantisch, wo er von den Gewinnen, als auch da, wo er von den Verlusten redet. So viel Sympathie man für Romantik im Feld der Kunst und Medien nach wie vor hegen kann und sollte, darf gerade ihre kritische Reflexion nicht aussetzen, ebenso wenig wie das Wissen darum, dass sie von der Wirklichkeit in den Künsten längst überholt ist. Um notwendige Reflexionen und Distanzierungen vornehmen zu können, müssen Künstler heute philosophische Dekonstruktionen der Kategorien Aktivität und Autonomie studieren, daneben pragmatische mediale Produktionskonzepte und Ansätze zu interdisziplinärer Teamarbeit erkunden und ausprobieren. Wenn schon angesichts der theoretischen wie alltagspraktischen Hinfälligkeit des autonomen, handlungsmächtigen Subjekts der Entwurf eines neuen souveränen Künstlerleitbildes anachronistisch erscheint, so geht er auch in einer kompliziert zerfallenden Kunst-Medien-Realität schlicht unter.

Sind alle Unterschiede in Qualität und Anspruch deshalb getilgt? Bleiben nur Indifferenz und Kommerz? Man könnte – selbst etwas romantisierend – durchaus Unterschiede in anderer Weise denken: Künstlerisches (mediales) Tun zeichnete sich vor einfacher pragmatischer und affirmativer Nutzung der Medien durch das in ihm sichtbar oder erfahrbar werdende Verhältnis zur Anwendung aus. Anwendung würde hier verstanden im dreifachen Sinne als passive Qualität, d.h. des Angewendetwerdens, als Anwenden von etwas Vorgängigem und als Wendung an die anderen. Künstlerisches – im Unterschied zu affirmativem, formal innovativem oder sich autonom wählendem Tun – wäre sichtbar die Folge einer Einsicht in die eigne Passivität, Ergebnis des genauen Zuhörens und Zusehens und eine Antwort, Zugabe in Wendung an die anderen.²⁹ Die Konfiguration der Orte und des Kontexts, in dem solche anderen Anwendungen möglich werden können, müsste nicht länger in der Dichotomie von Kunst- versus Medieninstitutionen stattfinden oder gedacht werden. Beispiele für neue, offene Mittlerorte zwischen Kunst und anderen kulturellen Praxen oder Medien sind vielerorts zu finden. [...]

[In: Ute Vorkoeper, Dialogfeld „Kunst und Medien“. In: transmedien. readme. dies. (Hg.), Hamburg 2004, S. 26-29]

²⁷ Es ist erstaunlich, wie diese Wende zum freien, autonomen Künstler konstant wiederholt wird. Ein interessantes Beispiel der Rückkehr zur Kunst über das Bild vom allein, autonom und eigenverantwortlich arbeitenden Künstler fand beim Underground-Film statt. (vgl. B. und W. Hein u. a.: Undergroundfilm - gegen Kommerz und Kulturbetrieb. In: Dieter Daniels, Rudolf Frieling. Medien Kunst Aktionen. Karlsruhe 1997, S. 206ff.)

²⁸ An anderer Stelle sagt er das deutlich: "Auch der Rückblick in die Geschichte intermedialer Kunstformen zeigt, daß ihre historische Würdigung von genau den kulturellen Kontexten [die Institution Kunst nämlich, uv] abhängt, die sie überwinden wollen. Der Anspruch, außerhalb überkommener Gattungen und damit auch Institutionen zu arbeiten, war eben meist gerade dann am erfolgreichsten, wenn die künstlerischen Resultate völlig aus dem Blick des Kunstkontextes und damit oft bis heute auch der kunsthistorischen Untersuchung verschwunden sind. Die intermediale Erweiterung der Kunst geht also mit der historischen Selbstausslöschung ihrer Spuren einher." (Dieter Daniels. Inter (-disziplinarität, media, -aktivität, -net). In: Kai-Uwe Hemken (Hg.). Bilder in Bewegung. Köln 2000, S. 143)

²⁹ Was sich in dieser Verkürzung abstrakt-philosophisch bis enigmatisch anhört, könnte in der Lektüre eines Interviews mit Jacques Derrida und seinen Ausführungen zur Verantwortung etwas plastischer erscheinen (vergl. Jacques Derrida, 2000, bes. S. 37ff.). Hinweisen möchte ich in diesem Zusammenhang auch auf einen Text von mir über Eija-Liisa Ahtila, deren Arbeiten ich in diesem dreifachen Sinn von Anwendung interpretiere (Vorkoeper 2004).

III. Abstracts der Modellversuche



<Artlab: Medienhöhle 1 – X>

Hochschule für bildende Künste Dresden, 01.03.2001 – 30.06.2004



Der Modellversuch **Artlab** zielte auf künstlerische Kompetenzgewinnung an der Schnittstelle Kunst – Kommunikation – Neue Medien. Dabei stand die Frage im Zentrum, ob eine holistische Medienausbildung, d.h. die möglichst breite Vermittlung von Medientechniken, Medientheorie und Praxisformen sinnvoll und produktiv in eine Kunstakademie zu integrieren ist, an der viele Kunststudent/innen vorrangig mit traditionellen Medien arbeiten. Ausgehend von der bestehenden Projektklasse Medien wurde ein Arbeitsraum eingerichtet. In einer Mischung aus offener Versuchsanordnung, in Seminaren, Workshops, Ausstellungen und „Mediensalons“ konnten wichtige theoretische wie künstlerische Positionen und Grundlinien vorgestellt, und für die praktische Lehre genutzt werden. Jeweils zu Beginn des Sommersemesters war eine Veranstaltungsreihe mit dem Titel „Medienhöhle“ Höhepunkt und Abschluss dieser Arbeit. So wurde 2001 der Berliner Medienkünstler Peter Dittmer („Die Amme“) vorgestellt, 2002 der Filmemacher und Medienkünstler Harun Farocki („Erkennen und Verfolgen“) und 2003 fand das Symposium „Gibt es eine Kunst jenseits des Bildes?“ statt. An den Abschlussveranstaltungen des Modellversuchs mit Ausstellungen, Vorträgen, Filmveranstaltungen und Diskussionen zum Thema "Medienausbildung an einer Kunsthochschule" nahmen u.a. Professoren und Studierende der HfbK Hamburg, der KHM Köln und der Kunstakademie Stuttgart teil.

> Leitung des Modellversuchs

Prof. Lutz Dammbeck

> Mitarbeit

Harriet Meining (Projektmanagerin)

Karsten Heim (künstlerischer Mitarbeiter in der Projektklasse Neue Medien)

> Publikationen

Lutz Dammbeck und die Studenten und Meisterschüler der Projektklasse Neue Medien

(Hg). DVD „Artlab: Medienhöhle 1-4“. Abschlussdokumentation des Modellversuchs mit Lern-Tutorials, künstlerischen Fallbeispielen. Layout und technische Realisierung: Karsten Heim. Dresden 2005

Lutz Dammbeck, Stefan Weber. Artlab: Medienhöhle 1-x. Abschlussbericht. Sept. 2004

Lutz Dammbeck (Hg): "Medienausbildung an einer Kunsthochschule". Begleitbroschüre zur

"Medienhöhle 04" im Rahmen des Modellversuchs. Dresden 2004

Lutz Dammbeck (Hg): "Gibt es eine Kunst jenseits des Bildes". Begleitbroschüre zur "Medienhöhle 03" im Rahmen des Modellversuchs. Dresden 2003

> Homepage

www.projektklasse.de

> Kontakt

Hochschule für Bildende Künste Dresden

Projektklasse Neue Medien

Brühlsche Terasse 1

01067 Dresden / Postanschrift: 01288 Dresden

Tel/Fax.: 0351.49267-94

<Autorschaft unter den Bedingungen von Multimedia>

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 26.09.2002 – 31.03.2005

Von April 2003-März 2005 erprobte der Masterstudiengang "Autorschaft & MultiMedia" an der Universität Halle-Wittenberg ein curriculares Modell der Qualifikation für multimediales, kreatives Schreiben. Die kommende Generation von Medienautoren und Medienkünstlern, von Mitarbeitern in Verlagen, in Medienhäusern und Medienanstalten wird heute an den Universitäten und Hochschulen ausgebildet. Sie sollten lernen, die Neuen Medien nicht nur als zusätzlichen Distributionskanal für die bekannten Medienangebote von Funk, Fernsehen und Print zu interpretieren, sondern auf Augenhöhe mit der technischen Evolution eine neue "Sprache der digitalen Medien" anzuwenden. Der dafür entscheidende Prozess wechselseitiger Inspiration von technischem Fortschritt, experimenteller Entwicklung multimedialer Ausdrucksformen und wissenschaftlicher Reflektion wurde im Masterstudiengang als Lernumwelt inszeniert.

> Leitung des Modellversuchs: Prof. Dr. Reinhold Viehoff

> Stell. Projektleiter: Prof. Dr. Gerhard Lampe

> Mitarbeiter: Dr. Matthias Buck, Florian Hartling, M.A.

>Publikationen (Auswahl, Stand März 2005)

Matthias Buck. Die ungemalten Bilder. Medienbilder, die Ikonen des Realen. (erscheint in "SPIEL: Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft")

Florian Hartling, Thomas Wilke. Das Dispositiv als Modell der Medienkulturanalyse: Überlegungen zu den Dispositiven Diskothek und Internet. (erscheint in "SPIEL: Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft")

Florian Hartling. Canonization of Digital literature. Theoretical approach and empirical analysis. (erscheint in "CLCWeb")

Matthias Buck, Florian Hartling. Autorschaft & MultiMedia. Computer + Unterricht 55/2004

Matthias Buck, Florian Hartling, Gerhard Lampe, Reinhold Viehoff. Autorschaft und Multimedia. In: Andreas J. Wiesand, Hg., Autorenhandbuch. Bonn. Arcult (im Druck)

Florian Hartling. Wo ist der Online-Ulysses? Kanonisierungsprozesse in der Netzliteratur.

HALMA. Hallische Medienarbeiten 19, 2004. (auch <<http://www.medienkomm.uni-halle.de/forschung/publikationen/halma19.pdf>>)

Matthias Buck. Die Historischen Theater und die Neuen Medien, Vortrag bei der Gründungsversammlung der Gesellschaft der Historischen Theater in Europa. Vicenza.

Buck, Matthias. Selbstreferentialität in den Bildmedien von der Antike bis zur Gegenwart. Vortrag Christian-Albrechts-Universität Kiel.

Matthias Buck, Florian Hartling. Autorschaft & MultiMedia. Theoretische Fundierung des Studienganges. Januar 2003. <<http://www.mmautor.net/konzept/pdf/jan03-buck-et-al-theoretische-fundierung.pdf>>.

Florian Hartling. Texte auf der breiten Klaviatur der Neuen Medien produzieren. Schreiben im Multimediazeitalter. Vortrag am 12.11.2003 auf der edut@in 2003, Karlsruhe.

> Projekte

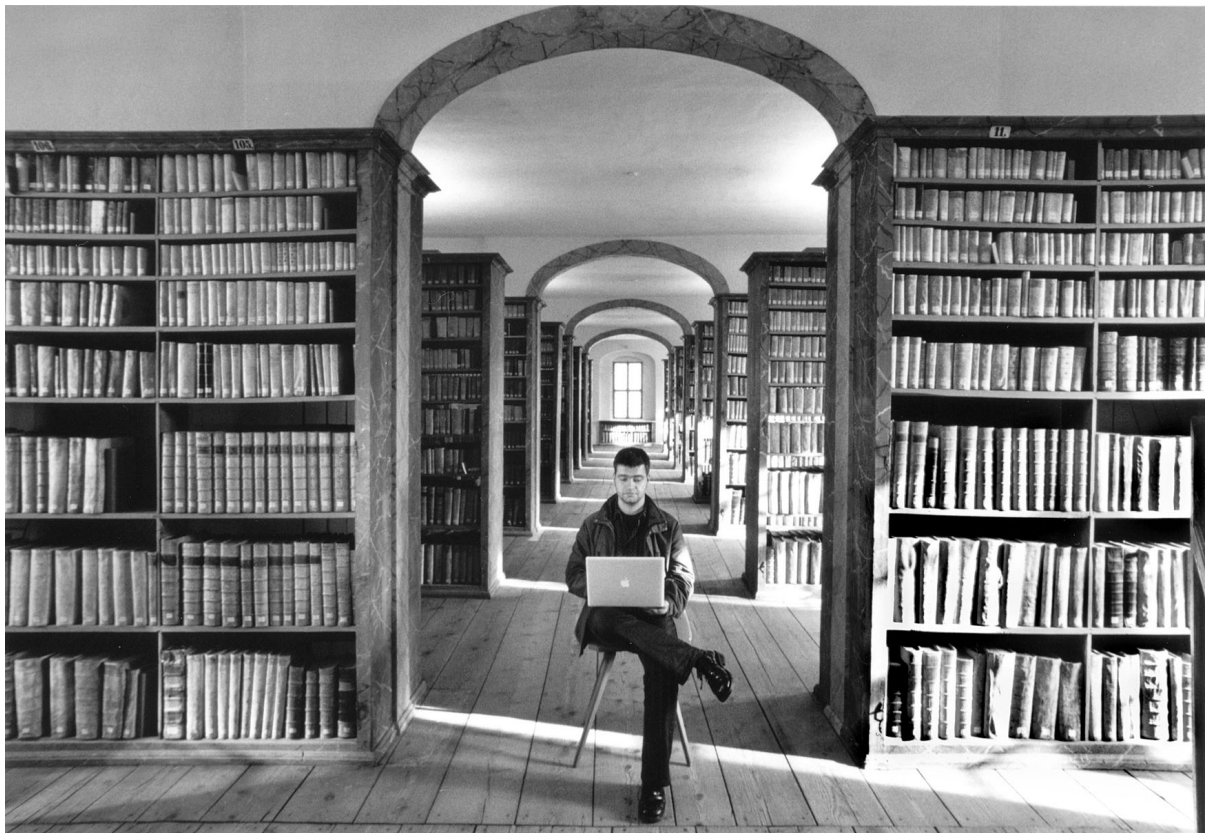
DVD "Halle die Stadt", 2003-2005 / Öffentlichkeitsarbeit für PERSPECTIV: Gesellschaft der historischen Theater Europas, 2003-2005 / DVD Netzkunst, 2003-2005 / Website "50 Jahre Deutscher Fernsehkrimi", 2003-2004 / Zeitschrift "HALMA: Hallische Medienarbeiten", 2004

> Homepage

<http://www.mmautor.net/>

> Kontak

Prof. Dr. Reinhold Viehoff
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Institut für Medien- und Kommunikationswissenschaften
D-06099 Halle (Saale)
Fax 0345 - 55 27 336
viehoff@medienkomm.uni-halle.de



<KIT: Kunst. Informatik. Theorie.>

Kunsthochschule für Medien Köln, 01.10.1999 – 01.03.2003

Das Vorhaben untersucht die Wechselwirkung von künstlerischer Praktik und neuen Technologien unter der Perspektive einer künstlerischen Ausweitung/ Modifikation und Veränderung digitaler Werkzeuge. Insbesondere widmet es sich den noch nicht angemessen gewürdigten engen Beziehungen zwischen Kunsttheorie und Informatik für die Entwicklung künstlerischer Praktiken in der heutigen Zeit. Das Projekt verbindet somit theoretische und praktische Fragestellungen. Konkrete und erreichte Ziele waren die Publikation von praktisch-experimentell handhabbaren Versuchsmodellen sowie von Grundlagen- und Referenzbüchern im Bereich der Kunstgeschichte im medialen Kontext (KUNST ALS MEDIENTHEORIE. VOM ZEICHEN ZUR HANDLUNG, 2003) und der künstlerisch-experimentellen Informatik (CODE@ART. EINE ELEMENTARE EINFÜHRUNG IN DIE PROGRAMMIERUNG ALS KÜNSTLERISCHE PRAKTIK, 2005). Als Handlungsmodelle sind zwei Module (TXT.KIT und CODE.KIT) realisiert worden, die im Netz zugänglich sind.

> Leitung des Modellversuchs

Prof. Dr. Hans Ulrich Reck
Prof. Dr. Georg Trogemann

> Autoren / Mitarbeit / Module

Autoren von TXTKIT - Visual Text Mining: Anne Pascual und Marcus Hauer / Schoenerwissen, Office for Computational Design (miu@schoenerwissen.com; yuko@schoenerwissen.com; stdio@sw.ofcd.com), Prof. Dr. Hans Ulrich Reck
Netzzugang: <http://www.sw.ofcd.com>

Autoren von CODE.KIT: Prof. Dr. Georg Trogemann, Dr. Jochen Viehoff
Netzzugang: <http://java.khm.de>

Weitere kursorische und transitorische Mitarbeit: Roman Kirschner, Vera Doerk, Rajele Jain, Dr. Rudolf Kaehr, Dr. Stefan Römer

> Publikationen

Hans Ulrich Reck. Kunst als Medientheorie, München 2003

Georg Trogemann / Jochen Viehoff. Code@Art. Eine elementare Einführung in die Programmierung als künstlerische Praktik, Wien/ New York 2005

weitere pdf-Dokumente <<http://www.khm.de/kmw/kit>>

> homepage

<http://www.khm.de/kmw/kit>

> Kontakt

Kunsthochschule für Medien
Kunst- und Medienwissenschaften
Sekretariat
Peter-Welter-Platz 2
D-50676 Köln
Tel. 0221/ 201 89 130
kmwoffice@khm.de

<soundXchange>

Universität der Künste Berlin, 01.04.2002 – 31.12.2004

Ziel des Projektes waren Entwicklung, Aufbau und Einrichtung eines neuen, zukunftssträchtigen Masterstudienganges zum Thema Klang und Gestaltung. Das Angebot richtete sich an Studierende der Fakultät Musik, die es als Wahlpflicht- oder Wahlveranstaltung belegen können. Es sollte aber auch fakultätsübergreifend angeboten werden. In Seminaren, Workshops und Studienprojekten wurden Klanggestaltung und -konzeption in allen Facetten und Anwendungsbereichen erforscht: Klangkunst, elektroakustische Musik, avancierte elektronische Popmusik, radiophone Kunst. Traditionelle musikalische Ausdrucksformen wurden in Richtung der neuen Medientechnologien weiterentwickelt, um auf die klassische Ausbildung zurückzuwirken. Eingeschlossen war die Erforschung der Wirkung von Klang in medienübergreifenden Konstellationen und in Bezug auf Rezipienten und Rezipientinnen. Entwickelt wurden so Curriculum und Lehrmethodik für einen viergliederigen Masterstudiengang unter dem Titel „Sound Studies – Akustische Kommunikation: Klanganthropologie und –ökologie – Experimentelle Klanggestaltung – Auditive Mediengestaltung – Akustische Konzeption“.

> Leitung des Modellversuchs: Prof. Martin Rennert

> Projektkoordination: Hanna K. Buhl

> Konzeptionelle Entwicklung

Gesamt-Curriculum, Teilbereich Klanganthropologie / –ökologie: Dr. Holger Schulze

Teilbereich Akustische Konzeption: Prof. Carl-Frank Westermann

Teilbereich Experimentelle Klanggestaltung: Prof. Sabine Breitsameter

Teilbereich Auditive Mediengestaltung: Prof. Karl Bartos

> Weitere Dozenten und Berater

Alex Arteaga, Christian Hartje, Thomas Schwebel, Dr. Martin Supper

> Publikationen (Auswahl)

Holger Schulze et.al. (Hg.). Sound Studies. Akustische Kommunikation (in Vorbereitung)

Carl-Frank Westermann. Zum Verhältnis von Bild und Klang in der Soundlogoproduktion.

In: Symposium Musik multimedial: Berlin meets Bern, Technische Universität Berlin (Vortrag)

Holger Schulze. Körper in Klang. Drei Positionen auditiver Ästhetik. In: Monika Fleischmann, Ulrike Reinhard (Hg.). Digitale Transformationen. Medienkunst als Schnittstelle von Kunst, Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft, Berlin und Heidelberg 2004, S. 110-116

Holger Schulze. Sound Studies - Akustische Kommunikation. Ein Masterstudiengang an der Universität der Künste Berlin. In: Computer+Unterricht. Anregungen und Materialien für das Lernen in der Informationsgesellschaft 14 (2004), H.55, S. 61

Holger Schulze. Das Intim-Sensuelle. Spannungen im gemischten Raum. In: Frank Thissen, Peter Friedrich Stephan (Hg.), Knowledge Media Design. Grundlagen und Perspektiven einer neuen Gestaltungsdisziplin, Springer Verlag Berlin und Heidelberg 2004 (in Vorbereitung)

Holger Schulze. Klang Erzählungen. Eine Anthropologie des Klangs. In: <http://mediumflow.editthispage.com>, Berlin Februar 2004

Carl-Frank Westermann. Akustische Markenkommunikation – Klangidentitäten, in: Audiovisionen. In: Sound. Symposium des Kulturwissenschaftlichen Forschungskollegs Medien und kulturelle Kommunikation, Universität zu Köln 9. Oktober 2004 (Vortrag)

> Homepage

<http://www.udk-sound.de>

> Kontakt

Universität der Künste Berlin
Postfach 120544
D-10595 Berlin
Tel. 030 3185 – 2511
soundXchange@udk-berlin.de

<transmedien>

Hochschule für bildende Künste Hamburg, 01.03.2001 – 31.03.2004



Mit *transmedien* wurde ein transdisziplinärer Studienbaustein an einer Kunsthochschule erprobt, der Geschichte, Theorie und praktische Anwendungen von analogen Bildmitteln und (digitalen) Medien in unterschiedlichen Feldern von Kunst, Gestaltung und Architektur über Semesterthemen vermittelte. Ziel war die Entwicklung eines „Dialograums“ über mediale Traditionen und Innovationen. In theoretischen und praktischen Seminaren, in Projektseminaren und Kooperationen von Lehrenden verschiedener Studiengänge wurden die Grenzlinien und Nahtstellen von Medien in der Kunst verfolgt. Als Einstiege und Vertiefungen der Semesterthemen wurden Foren, Workshops und Ausstellungen angeboten. Schließlich ergänzten technische Einführungen und eine konstante künstlerisch-technische Betreuung bei der Arbeit mit digitalen Medien das Modellprogramm. Ziel war das abgestimmte Nebeneinander von niedrigschwelligen und intensiven, technisch anspruchsvollen Angeboten.

> Leitung des Modellversuchs

Prof. Sabine Busching
Prof. Helke Sander (2001)
Ute Vorkoeper

> Mitarbeit

Dorothee Daphi (Koordination, bis 2003), Christine Lemke (künstlerisch-wissenschaftliche Assistenz, 2002), Frank Hesse (akademischer Tutor, 2003/04), Julia Gottwald (akademische Tutorin 2002-2004), Tutor/innen: Sandra Poppe, Thomas Rindfleisch, Julian Rohrer, Ninako Takeuchi, Renate Wiese, Hanna Yildirim

> Publikationen

Ute Vorkoeper (Hg.). transmedien. readme. Buch / CD-ROM. Hamburg 2004
Ute Vorkoeper, Frank Hesse. transmedien. Modellversuch an der HfbK 2001-2004. In: Newsletter Hochschule für bildende Künste Hamburg, Ausgabe 15 / Juli 2004, S. 15-16
Frank Hesse. Zwischen Theorie und Praxis. Seminararbeit bei transmedien. In: transmedien. readme. *Ute Vorkoeper (Hg.)*. Hamburg 2004, S. 58-62
Ute Vorkoeper. transmedien. In: alo est vera. Gendersenses. Hochschule für Gestaltung Offenbach. Verena Kuni et al. (Hg.). Frankfurt/M., Offenbach 2004
transmedien. Die Wahl der Mittel. In: Kulturelle Bildung im Medienzeitalter. Projekte - Praxis - Perspektiven. Zentrum für Kulturforschung (Hg.). Bonn 2003, S. 50-51
Dorothee Daphi, Christine Lemke. different stories. permanent action. Dokumentation des transmedien-Projekts bei der artgenda 2002. <<http://transmedien.de/artgenda/index.html>>

> Projekte

Foren / Ausstellungen: Vermittlungsversuche (WiSe 2001/02); Übergänge: Hybride Kunstformen (SoSe 2002); Verschiebungen: In Raum. In Zeit. (WiSe 2002/03); Streuungen: Autorenschaft und Produktion (SoSe 2003); Übergänge: Kunst / Medien (WiSe 2003/04). Moving Spaces (Ausstellung, Symposium 2003), different stories – permanent action. (Ausstellung, Symposium 2002).

> Homepage

<http://www.transmedien.de>

> Kontakt

Hochschule für bildende Künste
Der Präsident
Lerchenfeld 2
22081 Hamburg
Tel. 040-428989-201/202
<präsidialbuero@hfbk-hamburg.de>

<Visuelle Kompetenz im Medienzeitalter>

Akademie der bildenden Künste Stuttgart, 01.04.2000 – 31.03.2004

Das Modellprojekt *Visuelle Kompetenz im Medienzeitalter* an der Staatlichen Akademie der Bildenden Künste Stuttgart versuchte vor dem Hintergrund einer expandierenden visuellen Kultur das Internet als visuellen Wissensraum in die Kunstausbildung zu integrieren. Dabei stand die Entwicklung von Bildungsmodellen im Vordergrund, die nicht nur den technischen Bereich der Programmierung, sondern auch ästhetisch-gestalterische Aspekte sowie umfangreiche theoretische Hintergrundinformationen beinhalteten. Der Schwerpunkt lag darauf, die Online-Medien in ihrer Komplexität zu vermitteln und für kreative Prozesse nutzbar zu machen. Die Kunstausbildung als zentrale Disziplin visueller Kompetenzbildung sollte erweitert werden. Begleitende Forschungsarbeiten entwickelten zukunftsfähige Bildungsmodelle im Sinne einer interdisziplinären Lehre. Deren vertiefende theoretische Analyse ermöglichte, die Projekterfahrungen in allgemein lehrbare Ansätze einer Grundlagenforschung im Kunstbereich zu überführen.

> Leitung des Modellversuchs: Prof. Dr. Hans Dieter Huber

> Mitarbeit: Bettina Lockemann, Michael Scheibel

> Buchpublikationen

Hans-Dieter Huber: Bild, Beobachter, Milieu. Entwurf einer allgemeinen Bildwissenschaft, Ostfildern/Ruit, 2004

Hans-Dieter Huber, Bettina Lockemann, Michael Scheibel (Hg.). Visuelle Netze. Wissensräume in der Kunst, Ostfildern/Ruit, 2004 (Theoretische Grundlagen und Praxisberichte der Herausgeberinnen zum Modellversuch)

Hans-Dieter Huber. „Kein Bild, kein Ton? Wir kommen schon.“ Visuelle Kompetenz im Medienzeitalter, in: Klaus Sachs-Hombach/ Klaus Rehkämper (Hg.). *Bildkompetenz*. (Reihe Bildwissenschaft Bd.10) Wiesbaden: Dt. Universitäts-Verlag 2003, S. 178-188

Hans-Dieter Huber, Bettina Lockemann, Michael Scheibel (Hg.). Bild Medien Wissen. Visuelle Kompetenz im Medienzeitalter, München 2002 (Theoretische Grundlagen und Praxisberichte der Herausgeberinnen zum Modellversuch)

> Sonstige Publikationen (Auswahl)

Hans-Dieter Huber. Systemische Bildwissenschaft. In: Klaus Sachs-Hombach (Hg.): *Bildwissenschaft zwischen Reflexion und Anwendung*. Köln 2004, S. 155-162

Michael Scheibel. Netzmedien im Kunstunterricht – Fachdidaktik, Fachmedien, Unterrichtseinheiten. Seit 2004/05 auf: www.lehrer-online.de (Fachportal Kunst)

Hans-Dieter Huber. „Kein Bild, kein Ton? Wir kommen schon.“ Visuelle Kompetenz im Medienzeitalter. In: *Klaus Sachs-Hombach / Klaus Rehkämper (Hg.). Bildkompetenz*. (Reihe Bildwissenschaft Bd.10) Wiesbaden 2003, S. 178-188

Michael Scheibel. Hyperimage – Bild und Bildkompetenz im Internet. In: *Klaus Sachs-Hombach (Hg.). Was ist Bildkompetenz? Interdisziplinäre Studien zur Bildwissenschaft*, Wiesbaden 2003, S. 131-140

Michael Scheibel. Hyperspace. Arbeiten im virtuellen Raum. In: *Johannes Kirschenmann, Georg Peez (Hg.). Computer im Kunstunterricht. Werkzeuge und Medien*, Donauwörth 2003, S. 85-90

Hans-Dieter Huber. Bildstörung. In: *Peter Weibel (Hg.). Vom Tafelbild zum globalen Datenraum. Neue Möglichkeiten der Bildproduktion und bildgebender Verfahren*. Ostfildern-Ruit 2001, S. 125-137

Hans-Dieter Huber. Irritierende Bilder. Wie verstehen wir, was wir sehen? In: *Klaus Sachs-Hombach / Klaus Rehkämper (Hg.). Bildhandeln. Interdisziplinäre Forschungen zur Pragmatik bildlicher Darstellungssysteme*. Magdeburg 2001, S. 129-148

> Materialien aus dem Modellversuch

Kirsa Geiser. Die Vermittlung des Internets in der Kunstausbildung an bundesdeutschen Kunstakademien und Kunsthochschulen – eine Evaluation (Studie) Stuttgart: 2002, www.vk.abk-stuttgart.de (Archiv)

Martin Wetz. Internet und Kunstunterricht. Fortbildungsmöglichkeiten für Kunstlehrerinnen und –lehrer. (Studie) Stuttgart 2002, www.vk.abk-stuttgart.de (Archiv)

> Homepage:

<http://www.vk.abk-stuttgart.de>

> Kontakt

Prof. Dr. Hans Dieter Huber

Staatliche Akademie der Bildenden Künste Stuttgart

Lehrstuhl für Kunstgeschichte der Gegenwart, Ästhetik und Kunsttheorie

70191 Stuttgart

Am Weissenhof 1

Tel. +49-(0)711- 28 440-253

Email: hdhuber@abk-stuttgart.de

